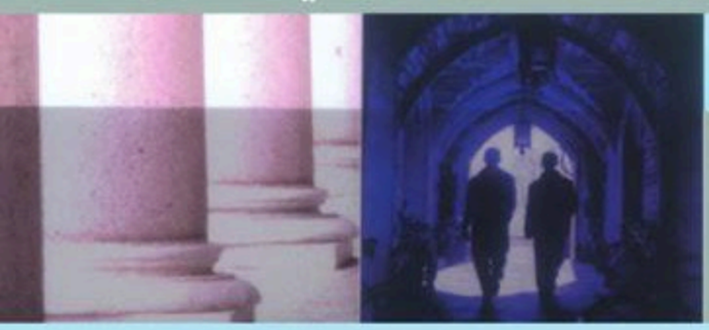
٤٢

الأمين

مستقبل التعليم العالي

الشعارات والواقع والمخاطر السوق

فرانك نيومان لارا كوتوريير جيمي سكاري



المشروعات المستقبلية

سياسة للتعليم العالي في عالم متغير

مكتبات ونشر العبيكان
Obeikan
Publishers & Booksellers

وزارة التعليم العالي

مستقبل
التعليم العالي

مستقبل التعليم العالي

الشعارات والواقع ومخاطر السوق

تأليف

• فرانك نيومان • لارا كوتوربير • جيمي سكاري

نقله إلى العربية

وليد شحادة

راجعه

د. محمد حوا

«مشروع المستقبل - انتهاج سياسة للتعليم العالي في عالم متغيّر»

العبيكان
Obeikan

Original Title:
The Future of Higher Education
Rhetoric, Reality, and the Risks of the Market
Frank Newman, Lara Couturier & Jamie Scurry
.Copyright © 2004 by John Wiley & Sons, Inc
ISBN: 0-7879-6972-9
All rights reserved. Authorized translation from the English language edition
.U.S.A) 1741-Published by: **Jossey-Bass**, A Wiley Imprint, 989 Market Street, San Francisco, CA 94103

حقوق الطبعة العربية محفوظة للعبيكان بالتعاقد مع جوسي باس - سان فرانسيسكو - الولايات المتحدة الأمريكية.

© العبيكان 2009 ـ 1430
ISBN 5 - 977 - 40 - 9960
الطبعة العربية الأولى 1431هـ - 2010م

الناشر العبيكان للنشر

المملكة العربية السعودية - شارع العليا العام - جنوب برج المملكة - عمارة الموسى للمكاتب
هاتف: 2937574/2937581، فاكس: 2937588 ص.ب: 67622 الرياض 11517

ح مكتبة العبيكان، 1430هـ
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
نيومان، فرانك
مستقبل التعليم العالي: الشعارات والواقع وخطار السوق./ فرانك نيومان؛ لارا كوتوريير؛ جيمي سكاري؛ وليد شحادة.- الرياض 1427هـ
408ص؛ 16.5× 24سم
ردمك: 9960 - 40 - 977 - 5
1 - التعليم العالي أ. كوتوريير، لارا (مؤلف مشارك)
ب. سكاري، جيمي (مؤلف مشارك) ج. شحادة، وليد (مترجم) د. العنوان
ديوي: 378.107 1427/1889
ردمك: 5 - 977 - 40 - 9960 رقم الإيداع: 1427/1889

هذا الكتاب من كتب مشروع الترجمة المشترك بين وزارة التعليم العالي وشركة مكتبة العبيكان

امتياز التوزيع شركة مكتبة العبيكان

المملكة العربية السعودية - العليا - تقاطع طريق الملك فهد مع شارع العروبة
هاتف: 4160018 /4654424 - فاكس: 4650129 ص. ب: 62807 الرياض 11595

جميع الحقوق محفوظة للناشر. ولا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو نقله في أي شكل أو واسطة، سواء أكانت إلكترونية أو ميكانيكية، بما في ذلك التصوير بالنسخ «فوتوكوبي»، أو التسجيل، أو التخزين والاسترجاع، دون إذن خطي من الناشر

تقديم معالي وزير التعليم العالي

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وبعد:

تحرص وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على تشييد بنية متينة للتعليم العالي في المملكة تأخذ في الحسبان متطلبات مجتمعها وثقافته الإسلامية العريقة، وفي الوقت نفسه تحاكي أنظمة التعليم العالي العالمية. وكان الغرض الأساس للسعي وراء هذا الهدف هو تطوير العملية التعليمية، وكذلك تطوير النظام الإداري المصاحب خاصة في ضوء الطفرة المعلوماتية والعولمة والمنافسة الشديدة بين مؤسسات التعليم العالي على المستويات المحلية والإقليمية والدولية.

ونظراً لما حققه التعليم العالي في المملكة العربية السعودية من تطور كمّي ونوعي بدعم سخي من حكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين الملك عبدالله بن عبدالعزيز، وسمو ولي عهده الأمين، الأمير سلطان بن عبدالعزيز - يحفظهما الله- فقد ظهرت الحاجة بشكل أكبر لتوفير المصادر المختلفة لتعزيز توعية الأفراد العاملين في حقل التعليم العالي بما ينشر في هذا المجال باللغات الأجنبية. لذا، رأت وزارة التعليم العالي ترجمة عدد من الكتب ذات العلاقة بمجالات التطوير الأكاديمي وتقديمها باللغة العربية لتكون في متناول جميع العاملين في القطاع الأكاديمي. ونظرا لقلة مثل هذه الكتب في المكتبة العربية، فقد سعت الوزارة إلى توفيرها بشكل سريع وفاعل، وعليه كان مشروع الترجمة هذا. ولقد قامت الوزارة باختيار كتب تحوي دراسات حازت قبولا وانتشارا في الكثير من المؤسسات التعليمية ذات الشهرة العالمية وأنجزت بأيدي عدد من الأكاديميين والإداريين المهتمين بالتطوير في التعليم العالي.

وعالجت الدراسات في هذه الكتب قضايا متعلقة بكل من تطوير مهارات الأساتذة ورؤساء الوحدات الأكاديمية والإداريين في أكثر الجامعات العالمية تقدما. كما تناولت هذه الكتب قضايا مثل: التعليم الإلكتروني، والتعليم عن بعد، ومهارات التعليم والتعلم، وتقنيات التعليم الحديثة، والتخطيط الاستراتيجي الخاص بالتعليم، والاختبارات والتقويم، ومواءمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل، وتحقيق الجودة في مدخلات ومخرجات التعليم العالي وغير ذلك من الموضوعات ذات العلاقة.

ووقع اختيار الوزارة على مكتبة العبيكان للنشر للتعاون معها في نشر ترجمات هذه السلسلة من الكتب الأكاديمية المتخصصة وذلك لما لهذه المكتبة من خبرة وتميز في مجال النشر وفي ميداني التأليف والترجمة والكفاءة في الأداء. وقامت مكتبة العبيكان بمهمة الاتفاق مع الناشرين للكتب الأجنبية ومن ثم ترجمتها وتقديمها للقارئ بالشكل المناسب، وقد تم مراجعة هذه الكتب من قبل فرق أكاديمية متخصصة.

وتأمل الوزارة بأن تكون بهذا المشروع قد أسهمت بوضع دليل متكامل من الدراسات المهمة والمشروعات والأفكار ذات العلاقة بتطوير التعليم العالي بين أيدي جميع أعضاء الهيكل الأكاديمي و الإداري في الجامعات ابتداء من مديري الجامعات إلى أول الصاعدين على سلم التعليم والإدارة فيها.

وإذ تقدم هذه الكتب وأفكارها خلاصة تجارب المجتمعات الأكاديمية المتطورة في هذا المجال فإنها لا تقلّل من الخبرات ولا التجارب الميدانية المحلية لدينا، وتلك المستمدة من ديننا الحنيف وثقافتنا بل إنها ستعزز دور المجتمع الأكاديمي والإسهام في بناء وطننا الكريم، كما ستساعدنا على التخلص من الأخطاء التي مررنا بها أو وقعت لغيرنا فنتجنب تكرارها.

ولا يفوتني أن أشكر معالي الدكتور خالد بن صالح السلطان مدير جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وسعادة الدكتور سهل بن نشأت عبدالجواد، وكيل الجامعة للدراسات والأبحاث التطبيقية، وجميع من عمل معهم على جهودهم المباركة لإخراج هذا المشروع

إلى أن أصبح واقعا ملموساً وجهداً متميزاً، والذي سيكون له - بإذن الله - مردود إيجابي على المجتمع.

وفي الختام يسرنا أن تنشر وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بالتعاون مع مكتبة العبيكان للنشر هذه السلسلة من ترجمات الكتب الأكاديمية المتخصصة، ونأمل أن تكون دليلا معرفيا يسهم في التطوير والتنمية، وذلك بجانب ما توافر في السابق لننطلق للمستقبل بأحسن ما توافر لدينا من خبراتنا الخاصة وما نتعلمه من تجارب الآخرين في جوانب البحث العلمي والأكاديمي في العالم... والله ولي الموفق،،،

الدكتور خالد بن محمد العنقري

وزير التعليم العالي في المملكة العربية السعودية

المحتويات

الموضوع	الصفحة
تمهيد	13
شكر وتقدير	17
المؤلفون	19
1- التعليم العالي تحت تأثير التغيير التحويلي	25
2- المنافسة الجديدة	37
3- وقد أقبل السوق	69
4- الفجوة المتزايدة اتساعاً بين الاحتياجات العامة وواقع التعليم العالي	91
5- نظرة القادة السياسيين والسواد الأعظم من العامة والمجتمع الأكاديمي إلى التعليم العالي	119
6- تكوين سوق على أسس مدروسة يراعي الاحتياجات العامة	137
7- الحكم الذاتي والمساءلة والميثاق الجديد	169
8- من المسؤول عن تعلم الطلبة؟	209
9- توسيع مجالات الإقبال على التعليم العالي والنجاح	233
10- المنح التنافسية للتعليم والخدمة في المؤسسات	269
11- استراتيجيات الكليات والجامعات من أجل عهد جديد	289
12- عصر الفرصة	315
- الهوامش	329
- المراجع	362

تمهيد

عكف القائمون على مشروع المستقبل طوال الأعوام الأربعة المنصرمة على تركيز اهتمامهم نحو الأثر الذي تحدثه مجموعة من القوى الفاعلة التي دأبت على إدخال تحولات في النظام الأمريكي للتعليم العالي. فقد عملت هذه القوى على تقوية التنافس فيما بين المؤسسات التقليدية، وعلى التوسع السريع في المؤسسات الربحية والمؤسسات الافتراضية الجديدة، والتقنية وأثرها في الطريقة التي يحدث التعلم بها، ناهيك عن عولمة الكليات والجامعات، والتحول نحو إعادة هيكلة التعليم العالي باعتباره سوقاً من الأسواق وليس قطاعاً عاماً يخضع لتدخل الدولة. بيد أن الذي حفّزنا لنبذل جهوداً مكثفة لفهم هذه القوى هو ذاك القلق الذي بدأ يساورنا إزاء التعليم العالي في أمريكا وخشيتنا بأن هذا القطاع برغم نجاحه وإحساسه بالرضا عن ذاته سوف يعجز عن فهم سرعة وأهمية التغييرات الحاصلة، ويندفع نحو هيكليات جديدة وغير مدروسة يكون من شأنها أن تقتطع أجزاءاً من الأغراض التقليدية للتعليم العالي.

وفي هذا الإطار عمل القائمون على هذا المشروع على نشر مقالات عديدة تركز كل واحدة منها على قوة واحدة من قوى التغيير الحاصل حالياً. وعملنا نحن أيضاً، على تقديم الدليل على هذا التغيير كما عرضنا اهتماماتنا إزاء الأثر المحتمل للعديد من الاجتماعات التي عقدت في هذه البلاد وخارجها. وما يبشر بالخير أن عدداً متزايداً، برغم قلته حالياً، من أساتذة التعليم العالي قد بدأوا يلفتون الأنظار إلى الأخطار المحدقة، ويعملون على رفع مستوى الاهتمام بضرورة التخطيط بدلاً من الاندفاع على غير هدى.

لقد شعرنا ونحن نعمل في هذا الكتاب أنه من الضروري جداً الذهاب إلى ما هو أبعد وأكثر مما نشر حتى هذا التاريخ، ذلك أننا أردنا لهذا الكتاب:

أن يضع بين أيدي المهتمين تحليلاً لأكثر قوى التغيير أهمية. فلم نكتف بمجرد السرد بل قدمنا أكبر قدر ممكن من البيانات المتاحة حول مدى التغيير وسرعته وأثره فضلاً عن تقديم الأثر التراكمي لهذه القوى مجتمعة.

أن يكون مجالاً لاقتراح سياسات نجدها ضرورية لتكوين سوق ذكي وعملي للتعليم العالي. لم نركز اهتمامنا على كيفية اجتناب سوق للتعليم العالي – فهو موجود فعلاً. لكن المسألة تكمن فيما إذا أمكن وضع هيكلية لهذا السوق نابعة من تفكير عميق ومدروس، أم نتركه مدمراً عن غير قصد.

أن يكون أيضاً مناسبة لاقتراح استراتيجيات لمواجهة هذه البيئة المتغيرة يمكن للمؤسسات أن تتبناها كل على حدة أو يتبناها التعليم العالي بأكمله.

أن يكون علاوة على ذلك دعوة لتجديد التركيز على الأغراض العامة للتعليم العالي التي تعرضت لأخطار التغييرات الحاصلة. ومن هذا المنطلق فإن أهدافنا في هذا الكتاب عديدة. بداية، نحن نريد لهذا الكتاب أن يكون دعوة لليقظة نوجهها إلى قادة كلياتنا وجامعاتنا إذ ينبغي عليهم أن يقوموا بدور قيادي يتصف بالمهارة وغزارة العلم والجرأة ليدخلوا إلى مؤسساتهم التغير البنّاء، كما يتعين عليهم أن يكونوا إلى جانب ذلك مشاركين فاعلين في الجهود المبذولة لخلق هيكلية جديدة لنظام التعليم العالي ذات توجه نحو السوق.

ويتمثل هدفنا الثاني في تزويد صناع السياسات – حكام الولايات وأعضاء السلطة التشريعية والمفوضين وأعضاء مجالس الإدارة على مستوى الولاية وأعضاء الكونغرس والإدارة على المستوى الاتحادي – بالحلول الخاصة بالسياسات التي برزت على الصعيد العالمي في مجال إعادة هيكلة التعليم العالي، ذلك أنه في حال عدم وجود تقدم ظاهر وواضح نحو نظام يتسم بالمساءلة ويكون أكثر استجابة، فإن ثمة خطراً بأن ينصرف صناع السياسات هؤلاء وفق الأفكار المتوفرة أمامهم دون أن يجروا تحليلاً دقيقاً لها. وهناك خطر آخر أيضاً يتمثل في لجوئهم بسبب ما يصيبهم من إحباط إلى التصرف دون مشاركة قادة التعليم العالي.

أما الهدف الثالث فهو محاولة إقناع كلتا الجماعتين – ونقصد بذلك القادة السياسيين والقادة الأكاديميين – إضافة إلى القادة المدنيين المهتمين بما في ذلك قادة الأعمال والمجتمعات بأن لدى المجتمع الأمريكي مصلحة كبرى في الحفاظ على الأغراض العامة للتعليم العالي وتوضيحها وتعزيزها. فقد وجدنا هذه الأغراض تتلاشى تدريجياً. فالأمريكيون الآن بحاجة لأن يروا أن التعليم العالي ليس مصلحة خاصة. فعندما يتخرج طالب من ذوي الدخل المحدود من الجامعة، وعندما يحل باحث لغزاً غامضاً محيراً، وعندما يحدث نقاش عميق التفكير في الجامعة حول قضية معقدة تشغل تفكير المجتمع، فإن المجتمع بأكمله يستفيد من ذلك، وليس الطالب وحده، أو الباحث أو الجماعة التي شاركت بالمناقشة.

وأخيراً، فإننا نأمل أن يكون هذا الكتاب دليلاً مفيداً لطلبة التعليم العالي في هذه القضايا الراهنة. فنحن الآن في غمرة تحولات لم نشهد لها مثيلاً في حياتنا. وما هذا الكتاب إلا محاولة أولى لتأريخ التغيير وتحليل أثره واقتراح الحلول ومن المعتاد أن تؤلف كتب من هذا النوع في مرحلة متأخرة، أي بعد أن يغيب الدخان ويستطيع المؤلفون أن يروا بوضوح ويقين ما الذي حصل. لكن هدفنا هنا ليس تأريخ التغيير بل التأثير فيه.

إن طبيعة وهيكلة التعليم العالي أمر هام جداً – بل أكثر أهمية من أي وقت مضى. وليس الوقت مناسباً لنقف جانباً مكتوفي الأيدي ننتظر لنرى ماذا سيحصل.

شكر وتقدير

ليس سهلاً علينا أن نتوجه بالشكر والتقدير لكل من ساهم في هذا الكتاب وعمل على إخراجه إلى حيز الواقع. لقد قضينا أربعة أعوام نتقصى خبرة الاصدقاء والزملاء في الكليات والجامعات والروابط والهيئات العلمية في العالم قاطبة. فكل حديث أجريناه وكل مقالة أو كتاب أو تقرير قرأناه ساعد في تكوين فرضياتنا ودعم هذه الفرضيات بالبراهين والأدلة. ولكن هناك أشخاص يتوجب علينا أن نعرب لهم عن شكرنا كل على حدة.

نذكر بكثير من العرفان والتقدير لورندا كستوديو Laurinda Custodio التي تقبلت بكل صبر وأناة مسودات هذا الكتاب واحدة بعد الأخرى، وعملت دون كلل على إجراء التعديلات والبحث عن المراجع وتحديثها وتنظيمها ثم إعادة تنظيم هذه العملية برمتها. لقد حافظت لوري على إبقاء عملية تأليف هذا الكتاب والمؤلفين على المسار الصحيح وبروح مرحة، كما ندين بالشكر الجزيل لميليسا نيكولاوس Melissa Nicholaus على التزامها الاستثنائي وبروح وصبر مماثلين.

كان المجلس الاستشاري المرجع الرئيس لنا للتعليقات والآراء والنقد البنّاء، وكنا على قناعة أكيدة بأننا نستطيع الاعتماد على هذا المجلس في تقديم أعلى جودة ممكنة من الفكر والعون، فكان لما قدموه من مداخلات شأن كبير في تحسين هذا الكتاب. لذلك فنحن نتوجه بالشكر إلى كل من راسل إدغرتون Russel Edgerton وكي ماك كليني Kay McClenney وكاتي سبوهر Kathy Spoehr وتيرنس ماك تاغارت Terrence MacTaggart وبلندا ويلسون Blenda Wilson وراي هاندلان Ray Handlan. وقد أفدنا كثيراً من خبرة عدد من الخبراء والقراء كانت آراؤهم ذات نفع كبير. من أجل هذا نشكر على وجه الخصوص كلاً من ديفيد كيرب David Kirp وبوب ديكسون Bob Dickeson ولورا فرايد Laura Freid وإيلين ليبرمان Ellen Liberman.

ولا يفوتنا أن نذكر عدداً من الطلبة الخريجين وغير الخريجين الذين قدموا لنا العون في بحوثنا خلال تلك السنوات. فقد أضفوا على فريقنا الكثير من الحماس والعاطفة والعمل الدؤوب. فنقدم تقديرنا إلى كل من اليسون ليف Alison Leff، وميراندا شين Miranda Chen وكريستي هتشنسون Kristi Hutchinson وكارين دوليتز Karen Dulitz وجو ماك غراث joe McGrath وبولين لوترباخ Pauline Lauterbach وجيمي أولسون Jamie Olson وميلينا إيفانوفا Milena Ivanova وناتاشا لويس Natasha Lewis وفيلكس لو Felix Lo وأنجالي نيغالايي Anjali Nigalaye وإليزابث برايس Elisabeth Preis وراشيل سيلبرمان Rachel Silbermann وجيمي كروك Jamie Crook وكيفن نوفل Kevin Novell واليكس كارب Alex Carp وادواردو أريلانو Eduardo Arellano وكارولين فرانك Caroline Frank. كما يستحق منا كل الشكر الخاص عدد من

الطلبة الذين عملوا معنا أثناء العمل الفعلي لتأليف هذا الكتاب، وهم: بريا كاريابا Priya Cariappa وثيلاكشاني دياز Thilakshani Dias وكريستين سنكلير Kristin Sinclair وكاثي باكوياغ Kathy Bacuyag ونابيما ميتشل

Nyema Mitchell. وأخيراً نتقدم بالشكر إلى أفراد عائلاتنا الذين لم يضنوا علينا بالعطف والدعم والصبر. فلهم منا كل تقدير وعرفان.

فرانك نيومان
مدينة بروفيدنس، رود آيلاند
نيسان / أبريل 2004

المؤلفون

• **فرانك نيومان Frank Newman**، رائد في مجال التربية والتعليم في أمريكا لما يزيد عن ثلاثين عاماً. كان مديراً لـ «مشروع المستقبل: انتهاج سياسة للتعليم العالي في عالم متغير» كما كان له أيضاً مناصب أكاديمية، فقد عمل أستاذاً زائراً في جامعة براون Brown حيث درّس السياسات العامة وعلم الاجتماع، وأستاذاً زائراً في جامعة كولومبيا حيث درّس في كلية المعلمين.

يحمل شهادة الدكتوراه في التاريخ من جامعة ستانفورد Stanford ودرجة ماجستير علوم في الأعمال من جامعة كولومبيا ودرجة بكالوريوس علوم في الهندسة من جامعة براون وبكالوريوس آداب في العلوم البحرية والاقتصاد من جامعة براون.

في شهر تموز/يوليو عام 1999 اعتزل منصبه كرئيس لمفوضية التعليم في الولايات Education Commission of the States بعد أن شغل هذا المنصب لأربعة عشر عاماً. تعد هذه المفوضية مؤسسة وطنية غير ربحية وغير حزبية تقدم العون لحكام الولايات وأعضاء المجالس التشريعية وغيرهم من قادة التربية والتعليم في الولايات بهدف تطوير وتطبيق السياسات التي من شأنها تحسين مستوى التعليم. شغل الدكتور نيومان منصب رئيس جامعة رود آيلاند Rhode Island للفترة ما بين 1974-1983، ثم أصبح زميلاً رئاسياً لمؤسسة كارنيجي لتحسين التعليم.

ألف عدداً من الكتب في التعليم العالي نذكر منها

(Report on Higher Education (1971 و Higher Education and the American Resurgence (1985).

وكتاب Choosing Quality: Reducing Conflict between the State and the University (1987).

وتوفي في شهر أيار/مايو عام 2004.

• **جيمي سكاري Jamie E.Scarry**، باحثة مشاركة لدى «مشروع المستقبل: انتهاج سياسة للتعليم العالي في عالم متغير.» تركز في أعمالها على جودة تعلم الطلبة ودور التقنية في تحسين أصول التدريس وقضايا العدالة والإنصاف تشجيع وإتاحة الفرص المفيدة للطلبة من ذوي الدخل المحدود والطلبة الملونين والطلبة غير التقليديين للاستمرار والنجاح في إتمام دراستهم للحصول على الشهادة. لها مؤلفات عديدة حول هذه الموضوعات نذكر منها مقالة بعنوان «Online Technology Pushes Pedagogy to the Forefront"

نشرت في مجلة Chronicle of Higher Education (July 2001)

ومقالة بعنوان In Jeopardy… New England's Reputation in the Higher Education المنشورة في مجلة Connection

عام 2002 ومقالة ثالثة بعنوان «Dealing with *US News* College Rankings" وقد نشرت (في مجلة Providence Journal في أيلول/سبتمبر عام 2002) والمقالة «Access and Attainment Building Block" (وزارة التربية والتعليم الأمريكية عام 2003) وهي مرشحة لنيل شهادة الماجستير في الحضارات الأمريكية من جامعة براون. كما عملت قبل ذلك في جامعة Wake Forest وكلية Stonehill.

• **لارا ك.كوتوريير Lara K. Couturier** هي المدير المشارك ومدير البحوث في «مشروع المستقبل: انتهاج سياسة للتعليم العالي في عالم متغير» بجامعة براون. بالإضافة إلى عملها في هذا المشروع، تعد الآن لنيل شهادة الدكتوراه في التاريخ من جامعة براون حيث تركز اهتمامها البحثي على نقاط الالتقاء بين الأعراق والسياسات في التاريخ الأمريكي. تحمل شهادة الماجستير من كلية التربية بجامعة هارفارد، إضافة إلى شهادة البكالوريوس من جامعة ريتشموند Richmond، وهي زميلة مشاركة في المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي. أجرت في مرحلة سابقة بحوثاً لصالح مشروع هارفارد بخصوص تعيين أساتذة الجامعات. كما عملت مستشاراً

ومديراً للتسويق العالمي لدى شركة أندرسون للاستشارات. تتضمن مؤلفاتها عدداً من المقالات منها:

Balancing Autonomy and Accountability in Higher Education

وقد نشرت في كتاب

Double the Numbers: Postsecondary Attainment and Underrepresented Youth

(2004, Harvard Education Press).

ومقالة بعنوان Balancing State Control with Society's Needs

التي نشرت في مجلة Chronicle of Higher Education, June 27, 2003

ومقالة The New Competitive Arena: Market Forces Invade the Academy

(وكانت بمشاركة فرانك نيومان)، ونشرت في مجلة Change (Sep/Oct. 2001)

مستقبل
التعليم العالي

الفصل الأول

التعليم العالي تحت تأثير التغيير التحويلي

«ليست المسألة مسألة ما إذا كان سيظهر في هذه الفترة من التغيير نظام قوي الفاعلية ذو توجه نحو جمهور العامة، فهذه ليست مسألة قليلة الأهمية. فالجامعة واحدة من مخترعات المجتمع العظيمة. وثمة أشياء كثيرة مهددة بخطر عظيم.»

إن عصرنا الراهن زمن تحفه المخاطر ويتميز بالإثارة وكثرة المطالب، ذلك أن التعليم العالي قد بات وعلى حين غرة في قبضة تغيير تحويلي. بعض هذا التغيير يأتي من مطالب القادة السياسيين الذين يريدون لقسم كبير من السكان أن يحصلوا على التعليم العالي بهدف تلبية احتياجات «الاقتصاد الجديد». وبعض آخر منه يأتي من مشاعر القلق المتزايدة بأن مهارات ومواقف الشباب التي يضيفونها إلى أدوارهم كأشخاص عاملين ومواطنين ليست على المستوى الكافي، والبعض الآخر منه يأتي من الأثر المتزايد للقوى الخارجية مثل تقنية المعلومات والعولمة.

بيد أن قوة التغيير الرئيسية تصدر عن مستوى جديد من المنافسة والتوجه نحو السوق لدى مؤسسات التعليم العالي، وهي منافسة في سبيل الحصول على الطلبة وأعضاء هيئة التدريس والمنح الخاصة بالبحوث والألقاب الرياضية والإيرادات ودرجة التصنيف والسمعة الجيدة. فالمنافسة تحمل في ثناياها وعداً بتحسين مستوى التعلم

وتوسيع إمكانيات الوصول إلى الجامعة أو لعلها تركز الانتباه على الاستخدام الفاعل للموارد. أما إذا انعدمت المهارة في تكوين الهيكلية من خلال التدخل الاستراتيجي المدروس من جانب الحكومة فإن هذه المنافسة المتزايدة، وكذلك السوق، سوف يشوهان الغرض من التعليم العالي ويوسعان الفجوة بين الشعارات والواقع. وفي ضوء ذلك لا يسعنا إلا أن نقول آن أوان الفرصة والمجازفة[1].

المنافسة الجديدة

يمكن القول إن الولايات المتحدة، مقارنة مع بلدان عديدة أخرى، لديها نظام للتعليم العالي يتميز بالتنوع والمنافسة في آن معاً – قسم منه عام والقسم الآخر خاص – وقد عمل هذا النظام وكأنه سوق، ولو جزئياً في حده الأدنى. لكن الطبيعة الأساسية لهذا النظام تخضع للتغيير. فالتنافس يزداد ويشتد فيما بين المؤسسات التقليدية غير الربحية. وما زاد في حدة هذا التنافس ذلك التزايد السريع في عدد الكليات والجامعات الربحية المانحة للدرجات العلمية. كما أن البرامج الافتراضية وبرامج الانترنت تزايدت أيضاً بشكل سريع جداً خلال العقد الماضي فأخذت تتميز حالياً بالتحاق الملايين من الطلبة، ناهيك عن وجود جامعات تابعة لشركات وبرامج خاصة بالشهادات التي باتت تقدم البدائل للطلبة للحصول على المهارات وعلى الشهادات. وكذلك، فإن أثر التقنية في التعلم والتعليم يمثل تحدياً لقدرة كل مؤسسة تسعى لمواكبة التقنية ولفتح فرص جديدة تكون فيها المؤسسات عدوانية السلوك. وما زاد في الأمر تعقيداً أن نجد التعليم العالي الآن في المراحل الأولى من صيرورته مشروعاً تجارياً عالمياً، حيث يتعين على الكليات والجامعات أن تختار بين أمرين لا ثالث لهما، إما المضي قدماً وتجاوز حدودها الوطنية، أو تبقى حيث هي.

وتزداد ضخامة هذه النزعات بسبب رغبة القادة السياسيين واستعدادهم لاستخدام قوى السوق وسيلة لهيكلة التعليم العالي بشكل يهدف إلى رفع وتيرة تأثير

المنافسة. وأملهم في ذلك أن يحسنوا إمكانية وصول الطلبة إلى الجامعات وما تقدم هذه الجامعات فضلاً عن تحسين جودة التعلم. ونتيجة ذلك كله حصول تطور في قطاع التعليم العالي ينمو به نحو المزيد من العمل بصفته سوقاً من الأسواق، حيث تتنافس الكليات والجامعات فيما بينها لتقديم خدمة التعليم، خلافاً للفكرة القائلة إن التعليم العالي هو قطاع عام يقوم على بنية تحكم أوجدتها بصورة رئيسة الحكومة. ولنضرب لهذا مثلاً، في العالم القديم تعتمد الحكومة على أنظمتها في سبيل التحكم بالتكاليف. وفي العالم الجديد تميل الحكومة لأن تأمل بأن تزايد المنافسة سوف يبطئ سرعة ارتفاع تكاليف التعليم العالي.

ومن ناحية أخرى، نجد التغير حاصلاً في الطلبة الذين يقفون على أبواب مكاتب القبول في الجامعات. فقد أصبحوا أكثر تنوعاً من السابق (من حيث الفئة العمرية والعرق و الإثنية والأوضاع الاقتصادية والاجتماعية ومن حيث الخبرات وفهمهم للتقنية).

إن هذا التنوع في أعداد الطلبة وثقافاتهم يجلب معه إلى التعليم العالي تنوعاً في مطالب معينة من المؤسسات لم تشهد مثيلاً لها في السابق، ابتداءً من الحساسيات العرقية وصفوف الدراسات المسائية وحتى رعاية الأطفال. إنه استهلاك من نوع جديد بدأت تشهده الجامعات ويتضح بصفة خاصة في مؤسسات انتقائية، حيث نجد طلباً موثقاً للمزيد من التسهيلات والخدمات الأفضل ومبالغ العون المالي التنافسي. فالطلبة في هذه الأيام أكثر استعداداً من السابق للبحث في الانترنت علهم يجدون برامج ذات جودة أفضل وتلاؤم أكبر مع احتياجاتهم، وهم أكثر دراية من سابقيهم بالبرامج والمؤسسات البديلة المتاحة، والتي من شأنها أن تساعدهم في تحقيق أهدافهم. وخلاصة القول، إن الضغوط تتزايد من أجل التغيير في المؤسسات كلما أصبح العديد من الطلبة أكثر إلحاحاً في الطلب وكلما أصبحوا أكثر تطوراً ودراية وتنوعاً في حاجاتهم الاستهلاكية من التعليم العالي.

لقد كانت المنافسة إبان العقود الماضية خفيفة الشدة، أما الآن فهي أكثر قوة وعواقبها أكثر خطورة. ونتيجة للتغيرات الحاصلة الآن برز مشهد جديد للتعليم العالي. فالجامعات والكليات التي اعتادت على مكان ثابت لها في قطاعها المخصص من التعليم العالي وفي منطقتها الجغرافية تجد الآن المنافسة تخترق الحدود في كلا هذين الموضعين. ففي بادئ الأمر كان سهلاً عليها أن تقول إن هذه التغييرات «تثير الاهتمام لكنها لا تطال مجمعنا الجامعي». أما الآن فمن المؤكد أن أي مجمع جامعي ليس بمنأى عن هذه التغييرات. ففي الولايات المتحدة كان أثر هذه المنافسة مستتراً وراء قناعين، قناع تنامي أعداد الطلبة المتقدمين للقبول في الجامعات وقناع تنامي الموارد المتعددة للتمويل. وفي هذه الأيام التي تشهد شيئاً من الركود الاقتصادي نرى موارد التمويل تخضع للضغوط. لذلك، وبما أن المنافسة تشتد وأعداد مقدمي التعليم العالي تتضاعف لن يكون تزايد أعداد الطلبة كافياً لإنقاذ المؤسسات التي تفتقر إلى القيادة والتركيز القويين.

أخطار السوق

من الأخطار المحتملة لهذا التحول نحو المنافسة وقوى السوق خطر يتمثل في أنه من شبه المؤكد أن تتفاقم نزعة جديدة بدأت ملامحها بالظهور فعلاً، إلا إذا اتخذت خطوات لمعالجتها بسياسات جديدة. تتمثل هذه النزعة بتعاظم الفجوة بين الأغراض العامة التي ينبغي أن تلبيها الكليات والجامعات وواقع الطريقة التي يعمل بها التعليم العالي حالياً. فمنذ أن تأسست أول كلية في أمريكا عام 1636 تكوّن فهم لدى الكثيرين بأن التعليم العالي برغم أنه يقدم منافع خاصة إلا أنه في الوقت عينه يلبي احتياجات هامة للمجتمع. ومنذ ذلك التاريخ الذي انقضى عليه نيف وثلاثة قرون باتت هذه الأغراض العامة جزءاً أساسياً ورسمياً من مواثيق المؤسسات وقوانين الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات. وظلت هذه الأغراض تتوسع بانتظام ابتداءاً من إعداد الشباب ليكونوا قادة في المجتمعات إلى إعداد شريحة واسعة من السكان

للمشاركة في القوة العاملة وفي الحياة المدنية، ومن صقل مواهب النخبة إلى تقديم قابلية التحركية الاجتماعية واسعة النطاق، ومن توليد ثقافة علمية تهدف إلى دعم بعض المعتقدات إلى دعم جدال خال من القيود يعتمد على الشواهد والبراهين حول القضايا الاجتماعية إضافة إلى دعم بحوث متنوعة المواضيع وأهل للثقة تعد أساسية للمجتمع الحديث.

لقد أتيح للتعليم العالي أن يحظى بمكانة خاصة بالمجتمع بعيدة عن زحمة السوق بل وتعلو فوقها. أما في أيامنا هذه فإن التأثير المتزايد للسوق في التعليم العالي بات يعني أن البحث عن الحقيقة قد غدا في موضع متنافس مع البحث عن الإيرادات. وبما أن الفجوة الفاصلة بين شعارات التعليم العالي في شأن أغراضه العامة وواقع أدائه الحالي آخذة في الاتساع فإن هذه المكانة الخاصة عرضة للأخطار، لا سيما وأن هذه المكانة يدعمها جمهور العامة بسبب ما يجنيه من منافع مقابل هذا الدعم.

ولكن علينا أن نذكر أنه لا يوجد بالضرورة وتلقائياً «سوق» للأغراض العامة. صحيح أن الأسواق قد أدخلت تحسينات كبيرة وجوهرية في قطاعات عديدة من المجتمع في مختلف أنحاء العالم، إلا أنها فوق ذلك تجلب في أعقاب هذه التحسينات وفي معظم الأحيان آثاراً ونتائج غير متوقعة وغير مرغوبة، نذكر منها على سبيل المثال المشاكل التي وقعت في صناعة شركات الخطوط الجوية عندما رفع تدخل الدولة، أو تلك الفوضى التي أصابت قطاع الكهرباء في كاليفورنيا حين تحول إلى سوق أو تلك الإحباطات التي ترافقت مع محاولات إنشاء مدارس تعمل بغاية الربح.

الحاجة إلى سياسة تراعي حقوق الآخرين

فالسؤال الأول الهام الذي يطرح نفسه في ضوء ما تقدم يدور حول ما إذا كانت سياسات الدولة الجديدة تستطيع أن تخلق لتلك المجموعة المعقدة والواسعة من المؤسسات هيكلية سوق يخدم الأغراض العامة. صناع السياسات، ولا سيما

حكام الولايات والمشرعين، يواجهون ضرورة وضع سياسات جديدة تتعاطى مع هذه الظروف الجديدة كما غدت مساءلة المؤسسات التي يطالب بها الزعماء السياسيون قضية كبرى ورئيسية. فهم يدركون جيداً أن التعليم العالي قطاع محوري لأهدافهم الخاصة بالتنمية الاقتصادية والتجديد المدني، كما يدركون في الوقت ذاته أن التعامل معه مسبب للإحباط وله خصوصيته. فكانت النتيجة تزايد الاهتمام والتجريب بقوى السوق كوسيلة لهيكلة التعليم العالي. فهم يرون أنه إذا لم تستطع المقاربة الحالية المعتمدة على تدخل الدولة تشجيع استجابة المؤسسات للاحتياجات العامة فربما يستطيع السوق ذلك – أو هكذا تقول نظريتهم.

لكن الاستعانة بقوى السوق لتحقيق الأغراض العامة ليس بالأمر السهل على صناع السياسات. وإنشاء سوق ناجح ليس على القدر ذاته من السهولة مثل اتخاذ قرار بشأن لا مركزية القطاع فالأسواق جميعها بحاجة لشيء من التدخل الحكومي (مثال ذلك دور هيئة الأوراق المالية والبورصة في تنظيم الأسواق المالية)، ومعظمها بحاجة لشيء من الدعم المالي (ومثال ذلك دعم صناعة شركات خطوط الطيران من خلال دعم مالي تقدمه الحكومة إلى سلطات التحكم بالنقل الجوي). فالمهمة الكبرى التي تقع على عاتق المشرعين أن يقرروا أين وكيف ينبغي أن تتدخل الحكومة لتجعل السوق يعمل بصورة فاعلة دونما رضوخ لضغوط قصيرة الأمد من أجل المبالغة في التدخل. لقد أجرى «مشروع المستقبل: انتهاج سياسة للتعليم العالي في عالم متغير» دراسة لأثر السوق في التعليم العالي خلال السنوات الأربع الماضية (ومؤلفو هذا الكتاب هم في واقع الأمر مدير وأركان هذا المشروع المستقبلي الذي يعد «خزان الفكر» في جامعة براون). وبنتيجة هذه الدراسة والتحليلات توصلنا إلى الاعتقاد بأن للدولة اهتماماً بالغاً في أمرين اثنين هما: تعريف رسالة المؤسسات وخلق الوسيلة الفاعلة للمحاسبة. كما نعتقد أيضاً أن على الدولة ان ترفع تدخلها في الأمور التشغيلية إلى حد كبير جداً.

وهذه الأمور ليست هموماً أمريكية فقط، إنها موجودة في بلدان كثيرة في مختلف أصقاع العالم، في الدانمارك والصين، في النمسا واستراليا حيث نرى مطالب الحكومات تتغير – تنتقل نحو منهجيات جديدة لطريقة الحكم في التعليم العالي فتعمل على تشجيع الوصول إلى مستوى أكبر من المنافسة، وتسمح بالمزيد من الحكم الذاتي في المؤسسات، وفي الوقت عينه تطالب بتجاوب ومساءلة أكبر مقابل ذلك.

تحديات صنع السياسات

إن المهمة الماثلة أمام المشرعين في هذا الصدد ليست باليسيرة، لا سيما وأن إغراءات التدخل الحكومي لديهم قوية جداً، حتى لدى أولئك الذين يحبذون فكرة السوق، فضلاً عن الفرص المتاحة دوماً للانقضاض على مبدأ الحكم الذاتي. وفي معظم الأحيان يكون صنع القانون الحسي الملموس أسهل كثيراً في التفسير وفي الإحساس بالفضل فيه من فكرة مجردة تتحدث عن «السوق» المتوازن. وما يزيد في الحوار صعوبة ذلك التفاني الذي تبديه الأحزاب السياسية لأيديولوجيات متنافسة.

وثمة صعوبة أخرى تواجه هؤلاء المشرعين تتمثل في الأخطار الكامنة في منافسة يكون الفائز فيها رابحاً لكل شيء وتؤدي إلى إخفاق يصيب المؤسسات المفيدة. وفي هذا السياق سوف يرى عدد من علماء الاقتصاد الذين ينظرون إلى التعليم العالي على أنه سوق من الأسواق أننا يجب ألا نستبعد الفكرة القائلة أن المؤسسات التي تتسم بالبطء في الاستجابة سوف تخفق وستحل محلها مؤسسات أخرى تتسم بالفطنة وسرعة الاستجابة. وبالطبع لا يعد فقدان مؤسسة واحدة أو عشرة أو حتى مائة مؤسسة كارثة في حال وجود ما ينوف عن أربعة آلاف كلية وجامعة. أما نحن، في مشروع المستقبل، فلدينا الاعتقاد أن خدمة عامة الناس سوف تكون في أفضل حال من خلال منافسة ترقى إلى مستوى يعمل على تشجيع المحاولات الجادة لإصلاح المؤسسات بدلاً من اللجوء إلى المبدأ الداروينى في تقليص المراتب. إن لدينا أشياء كثيرة يمكن أن نصونها ونحافظ عليها ولدينا أشياء كثيرة يمكن أن نكسبها إن عملنا على تعزيز ما أنجزناه.

الأغراض العامة للتعليم العالي

لقد أنشئت الكليات والجامعات لتكون مؤسسات تحمي وتصون الحاجات المجتمعية الأساسية، وأهمها البحث عن الحقيقة. وهذه الغاية غالباً ما تؤدي إلى جهود جمة تبذل داخل الأكاديمية لا ترضي بعض أقسام المجتمع فحسب بل وتزعجها أيضاً (مثال ذلك البحوث والتقصي التي أجريت مؤخراً حول دور تجارة الرقيق في بناء ثروات ضخمة لعائلات مرموقة في ولاية نيو إنغلند New England بما في ذلك تلك الأسر العديدة التي شاركت في تأسيس الجامعات نفسها التي تشجع حالياً الحرية الأكاديمية التي من شأنها أن تجعل مثل هذه البحوث والتحقيقات ممكنة).

ويذهب بعض الأكاديميين إلى القول إن البحث عن الحقيقة هو الغرض المجتمعي الوحيد الذي ينبغي للجامعة أن تعمل من أجله. لكن هذا القول يبدو تعريفاً ضيقاً جداً وغير عادي لدور التعليم العالي في مجتمع يعتمد على «المعرفة» كما هو حال مجتمعات هذه الأيام. ففي عالم مليء بقوى السوق والتقنية والعولمة والقدرات الهائلة للمعرفة الجديدة في تعزيز رفاه عامة الناس، يجب أن تناط بمؤسسات التعليم العالي، كما يقول ستانلي كاتز Stanley Katz 2002, pp.430-431 "مواصفات أعلى بكثير من تلك المنسوبة للشركات، وحتى الحكومات ... فالجامعة بوسائلها العديدة هي التي تقدم المنافع العامة وهي الفاعل للخير الاجتماعي» ومن شأن هذا القول أن يوسع واجبات الكليات والجامعات بحيث تتضمن وظائف عديدة مثل خلق قوة عمل ماهرة ومثقفة وتشجيع المشاركة المدنية عند الطلبة وبحيث تكون أيضاً وعاء التحركية الاجتماعية وتأسيس الروابط مع التعليم الابتدائي والثانوي.

الحاجة إلى استراتيجية مؤسسية

أما المسألة الهامة الثانية فهي ما إذا كان بمقدور الكليات والجامعات أن تضع لنفسها الاستراتيجية اللازمة وأن تطور القيادة التي تمكنها من الاستفادة من هذا المناخ الجديد وتنجح فيه.

ومن أجل أن تكون كل جامعة أو كلية قادرة على النجاح وتحفظ بقاءها للمستقبل ينبغي أن يكون لها استراتيجية واضحة تحدد لها الدور الذي تعتزم القيام به، وأن تضع خطة جيدة لتطبيق هذه الاستراتيجية. أو بعبارة أخرى، يجب أن يكون ثمة تغيير في المؤسسات يستجيب للطبيعة المتغيرة لهذه المنظومة الواسعة للتعليم العالي. وهذا الأمر يقتضي وجود قيادة مختلفة وأكثر فاعلية مما عليه الحال الآن، ليس فقط في قمة المؤسسة بل وفي جميع أقسامها، قيادة تتمتع بالقدرة على جذب المؤسسة بأكملها نحو عملية التغيير والتقييم والتحسين المستمر. كما يقتضي أيضاً التزاماً واضحاً وصريحاً بمسؤوليات المؤسسة نحو عامة الناس.

والملاحظ أن قادة المؤسسات في سوق التعليم العالي الذي بدأ بالظهور على الساحة مؤخراً يشعرون بأنهم مجبرون على البحث بقوة عن الإيرادات وعلو المنزلة والمقام بدلاً من التركيز على الأغراض العامة للتعليم العالي من حيث تقديم التعليم عالي الجودة للشريحة الآخذة بالاتساع من السكان فكيف ينبغي لكل مؤسسة أن تستجيب لهذه القوى الكبيرة الجديدة؟ وكيف تستطيع كل مؤسسة أن تضمن نجاحها في هذا العالم الجديد؟ وكيف لها أن تضمن بأنها تلبي الأغراض العامة للمجتمع؟

المهمة الماثلة أمامنا

عمل مشروع المستقبل طوال السنوات الثلاث الماضية على دراسة المنافسة المتزايدة والدور المتصاعد لقوى السوق. وما سنقدمه في هذا الكتاب إنما هو خلاصة لما استنتجناه من هذه الدراسة والذي نقترحه سبيلاً للأمام. إن الهدف الأول لهذا المشروع يتمثل في فهم أثر هذه القوى، وبالتالي العمل على صوغ السياسة المناسبة بما في ذلك المبادرات والاستراتيجيات المؤسسية اللازمة للاستجابة لهذه المتغيرات وأخيراً المساعدة في إطلاق حوار بين القادة السياسيين والقادة الأكاديميين وعامة الناس، بحيث يكون حواراً مستداماً وقوياً يجعل التعليم العالي بأمريكا ينتقل إلى القرن الجديد بشكل هادف ومدروس ومراعياً الاعتبارات الأخرى. فالمسألة ليست ما إذا كان

سيظهر في هذه الفترة نظام قوي الفاعلية ذو توجه نحو عامة الناس. وهي مسألة ليست قليلة الأهمية، فالجامعة واحدة من الاختراعات العظيمة التي قدمها المجتمع. وثمة أشياء كثيرة مهددة بخطر عظيم.

والمهمة الماثلة أمام صناع السياسات تحمل في ثناياها مطالب كثيرة إذ إن خلق سوق للتعليم العالي قوي الفاعلية ومسؤول اجتماعياً ليس أمراً سهلاً مثل مجرد إلغاء أنظمة كثيرة الأعباء. وقوى السوق لا تشجع الخير العام بحكم الضرورة، بل هي في معظم الأحيان تفاقم الظلم والإجحاف في المجتمع. ومن لا يملكون الموارد ولا إمكانية الوصول إلى المعلومات يتعرضون لأفدح الأضرار.

لقد تعلمت الولايات المتحدة من تجارب كثيرة – نذكر منها مراكز الرعاية الصحية الربحية، وازدهار واندثار شركات الكترونية وتحرير قطاع الكهرباء من التدخل الحكومي – وأدركت أن قوى السوق إن تركت وحيدة دون سيطرة لن تقدم بحكم الضرورة الخدمة الجيدة للمجتمع. وإذا نظرنا إلى تطبيق السياسات التعليمية المتجهة نحو السوق في نيوزيلندا نجد أن هذه التطبيق يؤكد علاقة هذه الأخطار على التعليم. بيد أن الاحتكام إلى السوق كقوة فاعلة تحقق الاستجابة أمر غدا يحظى باهتمام واسع النطاق، إنما عملية تكوين سوق قوي الفاعلية يقتضي تدخلات استراتيجية جيدة البنية والهيكلية من جانب الحكومة بغية التأكد بأن هذا السوق سيكون قوة تدعم ولا تقوض الأغراض العامة للتعليم العالي.

إن الكليات والجامعات تعيش الآن وسط خضم واسع من التوقعات المتغيرة. فالمجتمع بحاجة إلى شريحة أكبر من السكان تكون على مستوى أعلى من التعلم لكسب المهارةوالمعرفة لتنخرط في القوة العاملة والخدمة المدنية. والمجتمع يحتاج أيضاً إلى خبرة الجامعات والكليات التي يمكن تطبيقها في مشكلات مجتمعية تزداد اتساعاً – ابتداءاً من تدريب عمال الشركات ومروراً بالحفاظ على البيئة وانتهاء بتطوير العلاج القائم على المورثات. وفي غضون ذلك كله، نجد الرسالة الماثلة أمام

مؤسسات التعليم العالي تتزايد تعقيداً حيث يعمل انتشار المعرفة على تعقيد البحوث والتعليم.

إن المشهد الجديد يقدم لكل كلية أو جامعة، بل وللتعليم العالي بمجمله، فرصة أفضل من أية فترة سابقة إذ لم تكن في أية لحظة مضت فرصة التفوق والازدهار والقدرة على الاسهام في نجاح وتقدم المجتمع أمام المؤسسات جيدة القيادة كما هي الآن في عصرنا هذا، لكن هذا العصر إلى جانب ذلك كله عصر مليء بالأخطار.

الفصل الثاني

المنافسة الجديدة

«شهد النظام خلال السنوات العديدة المنصرمة تحولاً بصورة ثابتة نحو المزيد من منافسة تتسم بقطاعات سوق أقل ومزيد من الاعتماد على قوى السوق، مع القليل من الاعتماد على التدخل الحكومي. وما انفكت الكليات تستعين باستراتيجيات مختلفة للمنافسة، بعضها مبدع مبتكر وهادئ وبعضها الآخر يشكل صدمة لما فيه من شدة.»

يرى التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية نفسه دوماً قوة شديدة المنافسة، وعلى وجه الخصوص عند مقارنته مع أنظمة التعليم العالي في البلدان الأخرى، حيث نجد الكليات والجامعات وكليات المجتمع – العامة والخاصة والعاملة من أجل الربح – تسعى جميعاً لاكتساب الطلبة والتمويل. لكن هذه المنافسة على أرض الواقع ظلت صامتة، حميدة وليست شرسة، تركز على سمعتها واحترام الآخرين لها أكثر مما تركز على الجودة أو السعر، وتقيدها بالتقاليد والتدخل الحكومي. كانت المؤسسات تنافس بعضها بعضاً ضمن قطاعات معينة – من حيث نوع المؤسسة ومستوى السمعة والمقام والجغرافيا. وآثرت الولايات على اعتماد ما هو في أساسه «كارتيلات» التعليم العالي للمؤسسات العامة حيث نجد ما يقارب من ثلاثة أرباع أعداد الطلبة في الولايات المتحدة ملتحقين فيها. وأعطيت لكل مؤسسة أدوار محددة مترافقة مع

أنظمة تنظم الأسعار (رسوم التعليم) والتمويل والالتحاق والتشغيل والتوصيف العام للبرنامج.[1]

ظهور المنافسة الجديدة

بيد أن النظام شهد خلال السنوات العديدة المنصرمة تحولاً بصورة ثابتة نحو المزيد من منافسة تتسم بقطاعات سوق أقل ومزيد من الاعتماد على قوى السوق، مع قليل من الاعتماد على التدخل الحكومي. أما المنافسة فيما بين المؤسسات التقليدية – الكليات والجامعات العامة والخاصة غير الربحية – للحصول على الطلبة وعلى الأموال الخاصة بالبحوث، وفي سبيل جمع الأموال وفي الرياضة وبصورة خاصة في سبيل السمعة والاحترام فهي آخذة بالاشتداد. وما انفكت الكليات تستعين باستراتيجيات مختلفة في هذه المنافسة بعضها مبتكر وبعضها مبدع وهادئ وبعضها الآخر يشكل صدمة لما فيه من شدة المنافسة. واعتماداً على كيفية الاستعانة بها واستخدامها يمكن لكل من هذه الاستراتيجيات، وللمنافسة بمجملها، أن تخدم الغرض العام أو أن تقوضه.

المساعدة المالية سلاح تنافسي

إن استخدام الحسم في الأسعار (بشكله المقنع تحت شعار المساعدة الطلابية) لجذب المزيد من الطلبة سياسة يتسارع تطبيقها حالياً. لكننا إذا عدنا إلى تاريخ إنشاء صناديق المساعدة الطلابية نجد أنها أنشئت أصلاً بهدف تقديم العون للمحتاجين لمواصلة تعليمهم الجامعي. لكن الولايات والمؤسسات على حد سواء عمدت خلال العقد الماضي إلى تحويل هذه المساعدة نحو «التفوق» في محاولة منهالجذب الطلبة «الأفضل» إليها – أي الطلبة الذين يرفعون من سمعة المؤسسة، أو الطلبة القادرين على دفع ما يتبقى من رسوم التعليم بعد الحسم. إنما الخطر الكامن في هذه السياسة، والذي يكاد أن يصبح واقعاً ملموساً بشكل سريع، يتمثل في تزايد سوء حالة الطلبة المحتاجين.

أما الهدف الرئيس لهذه السياسة عند الولايات فيتمثل في مسعاها للحفاظ على أفضل الطلبة بداخلها دون مغادرتهم لولايات أخرى، وقد جاء في تقرير يحمل العنوان Who should we help? Negative Social Consequences of Merit Scholarships.

أن إنفاق الولايات على برامج «التفوق» هذه ازداد بمعدل 18.3 بالمائة سنوياً خلال الفترة الواقعة بين عامي 1991 و 2001، في حين ازداد معدل الإنفاق على المنح الدراسية للطلبة المحتاجين» بمعدل 7ر7 بالمائة فقط سنوياً. وإضافة لذلك، ارتفعت حصة الولاية في المنح المعطاة على أساس التفوق من 11 إلى 24 بالمائة (Heller and Marin, 2002) ونذكر في هذا السياق ولاية أوتا Utah التي كان لها استخدام فريد في نوعه للمنح الخاصة بالتفوق. فقد أنشأت هذه الولاية برنامج «البعثات الدراسية للقرن الجديد» بهدف إبقاء الطلبة الموهوبين داخل الولاية، وفي الوقت نفسه يحاول معالجة القضايا الكثيرة التي تواجه نظام التعليم العالي. وبموجب هذا البرنامج يستطيع طلبة المرحلة الثانوية الذين يحصلون على شهادة «مشارك»[×]

أي يكملون ستين ساعة من وحدات برنامج دراسي في مؤسسة تابعة للولاية عند بدء العام الجامعي وذلك في العام الذي يمكنهم فيه أن يتخرجوا من المدرسة الثانوية لو تابعوا دراستهم فيها، أن يتأهلوا «لبعثة القرن الجديد». إن هذه البعثة «تعادل ما قيمته 75 بالمائة من تكلفة التعليم للطالب المؤهل لمدة عامين (60 ساعة من وحدات البرنامج الدراسي) في أية مؤسسة تابعة لولاية أوتا... تقدم برنامج بكالوريا» (New Century Scholarship Program", 2002). والطلبة الذين يخفقون في تحقيق المعدل B لفصلين دراسيين متتاليين يخسرون هذه البعثة (المصدر نفسه).

(×) وهي شهادة تمنحها الكلية بعد دراسة سنتين يكمل فيسها الطالب بنجاح دورة دراسة محددة، (المترجم).

ويوجد بين المؤسسات الخاصة مؤسسات قادرة على تقديم الحسومات وهي فعلاً تقدم الحسم على رسوم التعليم من خلال تقديم منح دراسية تعتمد على التفوق وفي الوقت نفسه تشدد شروط الأهلية للمساعدة المالية (وهناك مؤسسات لا تستطيع ولا يتوجب عليها ذلك). وقد جاء في أحد المصادر أن بعض العائلات ذات دخل يقدر بـ 150000 دولار في العام تعد أهلاً للمساعدة المالية من قبل بعض الكليات (Marcus, 2001). وورد في مصدر آخر أن ما ينوف عن 80 بالمائة من قبل الطلبة في مؤسسات مستقلة يتلقون الآن نوعاً أو آخر من المساعدة (Lapovsky and Hubbell, 2000). كما تشير الإحصاءات الحديثة أن وسطي مساعدات المنح التي تقدمها المؤسسات الخاصة والعامة التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات إلى طلبة ينتمون لعائلات من ذوي الدخل 40000 دولار فما فوق قد ازداد بمعدلات أكثر سرعة من وسطي المساعدات الممنوحة إلى طلبة من عائلات دخلها اقل من 40000 دولار. جامعة برنستون، على سبيل المثال، ألغت مؤخراً كافة القروض الطلابية لصالح المنح. وحيث أن هذه الجامعة تعد واحدة من أغنى جامعات البلاد (والعالم أيضاً) فإنها قادرة على القيام بهذا التحرك الاستراتيجي. لكن ما فعلته جامعة برنستون قد شكل ضغطاً على مؤسسات انتقائية أخرى لتحذو حذوها، حتى ولو كانت جامعات ذات منح قليلة، ذلك أنها إن لم تفعل ذلك فإنها سوف تخسر الطلبة المتفوقين

(Clayton, 2001)[2]. وهذا يعني بعبارة أخرى، أن الاهتمام والمال معاً يركزان على من يوصفون بالطلبة الأفضل من سواهم. ولكن على الرغم من أن الحسومات على رسوم التعليم تخفف وطأة المشكلة على الطلبة الأكثر ثراءاً، إلا أنها تفاقم المشكلة على الطلبة من ذوي الدخل المحدود فتحد من فرص حصولهم على مساعدات المنح وتجعل من الصعب عليهم الانتساب إلى مؤسسات مدة الدراسة فيها أربع سنوات (J.Davis, 2003).

من جهة أخرى، خفضت كليات أخرى ذات الموارد الضئيلة رسوم التعليم على الجميع آملة بذلك أن تزداد لديها معدلات الانتساب والالتحاق. مثال ذلك، عملت كلية

بيثاني Bethany في ولاية فرجينيا الغربية West Virginia على تخفيض رسوم التعليم من 20650 دولار إلى 12000 دولار بالنسبة لطلبة السنة الأولى للعام 2002، فكانت النتيجة أن ازداد عدد طلبات الانتساب الواردة إليها من 501 إلى 568 Colleges) Lure Students with Lower Tuition", 2002 ")[3]. ويبدو أن هذا الإجراء ناجح لدى بعض المؤسسات، إلا أنه شكل أزمة مالية في مؤسسات أخرى. فبعض المؤسسات وجدت نفسها في خضم حرب حسومات لا تقدر عليها. فقد وجدت مؤسسة لومينا Lumina Foundation أن هذه الحسومات على رسوم التعليم لم ترفع نسبة الإيرادات في بعض الكليات فحسب بل إنها لم تنتج الزيادة المنشودة في أعداد الطلبة الجيدين أيضاً (J. Davis, 2003).

لو توفرت الموارد الجيدة – حكومية أو مؤسسية أو أسرية – ولو ازدادت المساعدة الطلابية المقدمة إلى الطلبة المحتاجين بالسرعة نفسها التي تتزايد بها رسوم التعليم أو ربما بسرعة أكبر، عندئذ يمكن القول إن ثمن المنافسة في سبيل الحصول على الطلبة الأفضل إشارة إيجابية، إلا أن الذي نشاهده حالياً تزايد الصعوبات المالية في وجه الطلبة الفقراء وفي وجه المؤسسات الأقل بحبوحة.

التسويق الموجه للطلاب

لقد تغيرت وظيفة مكتب القبول في الجامعات، من انتقاء طلبة لصف دراسي متوازن، إلى العمل على زيادة الإيرادات من رسوم التعليم (وهو عمل مماثل تماماً لإدارة الإيرادات من ركاب شركات الطيران)، وتماشياً مع هذا التغيير تغيرت تسمية مدير هذا المكتب، فأصبحت مدير إدارة الالتحاق بدلاً من «عميد قبول الطلاب»[4] وقد تزايد استخدام القبول المبكر كوسيلة رئيسة لإدارة الالتحاق. وهي عملية تساعد الكليات لتبدو في حال أفضل إحصائياً في علو المنزلة والمقام من خلال زيادة المردود (أي عدد الطلاب المقبولين من أولئك الذين يختارون الالتحاق بها)[5].

لكن المؤسف أن هذه الاستراتيجية من شأنها أن تكون مكافأة للطلبة الأثرياء القادمين من المدارس الثانوية ذات الموارد الجيدة والتي تقتصر على فئة معينة من الطلبة دون سواها، وعقاباً للآخرين كلهم (Altschuler 2002). ففي كتاب صدر مؤخراً بعنوان "The Early Admissions Game: Joining the Elite" يؤكد ثلاثة من علماء الاقتصاد «أن التقدم بطلب للانتساب إلى كلية النخبة من خلال برنامج القبول المبكر يمكن أن يرفع نسبة فرص الدخول إلى الكلية بمقدار 50 بالمائة فوق أفضليتهم إبان دورة القبول النظامية، وهذا يعادل تسجيل 100 نقطة زيادة على«SAT»[×] كما وجد هؤلاء الاقتصاديون «تفاوتاً في نوعية الثقافة في هذه العملية بين طلبة قادمين من مدارس خاصة ومدارس عامة ثرية في ضواحي المدينة والطلبة القادمين من مدارس عامة أخرى ...

وكما هو الحال فإن الطبيعة الاستراتيجية لطلبات الالتحاق المبكر تعزز من فرص الأثرياء» (كما وردت في كتاب Young-2003 ص A38، وانظر أيضاً (2003) Fitzsimmons).

بل إن التأكيد على الإعلانات التجارية وجذب الطلبة للالتحاق قد جعل كل واحدة من المؤسسات تحاول تجريب أنواع مختلفة من الاستراتيجيات التنافسية [6]. وشهدت الساحة تصاعداً مستمراً لحملات البريد المباشر والأحاديث الهاتفية لإقناع الطلبة. وغدت عملية كسب اهتمام الطلبة المحتملين بوسائل جديدة، لعل أهمها الدخول إلى مواقع براقة على الانترنت، ذات أهمية بالغة هذه الأيام (Hoover, 2002). ففي محاولة منه لإثبات أمر معيق في هذا الشأن يبين فيه كيف أن جهود جذب أفضل الطلبة قد تخرج عن الحدود المألوفة، عمد مدير قسم قبول الطلبة في جامعة برنستون إلى الدخول إلى موقع جامعة ييل Yale ليحصل على معلومات حول الطلبة الذين تقدموا بطلبات التحاقهم في هذه الجامعة الأخيرة (Delbanco, 2002).

(×) وهو اختبار الأهلية للدراسة في الجامعة – المترجم.

لقد اشتدت كثيراً المنافسة من أجل التوقعات الساخنة في كليات القانون والأعمال حتى صرنا نشهد وجود كليات عدة تعرض رحلات وزيارات مجانية وترسل للطلبة خطابات قبولهم بأساليب تدل على ثقافة رفيعة ومبالغ في زخرفتها. أحد العاملين في قسم التحاق الطلبة في كلية القانون بجامعة فاندربلت Vanderbilt ذهب إلى أبعد من ذلك حتى أنه عرض على طالب متفوق التقدم بطلب للالتحاق رحلة طويلة سيراً على الأقدام. وصار بمقدور الطلبة المقبولين أن يتوقعوا مكالمات هاتفية من أعضاء الهيئة التدريسية ومن الطلبة الخريجين. ومن الجدير ذكره في هذا الصدد أن نسبة الطلبة المقبولين في كلية فوكوا Fuqua للأعمال بجامعة Duke ارتفعت من 52 إلى 57 بالمائة بعد أن أرسلت هذه الكلية خطابات القبول عبر البريد الالكتروني، وكانت خطابات تبهر الأبصار لما تحتويه من موسيقى وصور متحركة. (Mangan, 2003).

أما الإعلان التجاري الذي كان في وقت مضى ملائماً ومقبولاً من أجل مؤسسات التدريس في فصل الصيف فقط أضحى الآن أمراً مألوفاً واعتيادياً. صحيفة نيويورك تايمز New York Times التي تفرز قسماً فيها بعنوان "Education Life" نشرت مؤخراً في هذا القسم واحداً وستين إعلاناً للجامعات والكليات. كان منها عشرة إعلانات لجامعة نيويورك وحدها، ومن هذه العشرة سبع احتلت مساحة صفحة كاملة[7]. وفي تغير مفاجئ يلفت الأنظار أصبح الإعلان التجاري أمراً بالغ الضرورة ومطلوباً بإلحاح لدى الجامعات الإيطالية شأنه في ذلك شأن تلك القلاع المنيعة للممارسات التربوية البالية التي تكافح بقوة في منافستها داخل السوق الأوروبية الجديدة. فقد رفعت هذه الجامعات انفاقها على الإعلان من 000 500 دولار عام 1997 إلى خمسة ملايين دولار عام 2001 (Bollag, 2002). ولم تكن الجامعات والكليات الأمريكية أقل شأناً منها في هذا السياق، حيث استعانت بشركة متخصصة في العلاقات العامة لكي تتيقن بأنها تنال نصيبها الجيد في الإعلام، بالرغم من عدم وجود الدلائل المؤشرة إلى نجاح هذه الوسيلة (Ross, 2003)[8]. ومرة ثانية، نعيد القول إن المشكلة لا تكمن في كون

الكليات والجامعات تعمل جاهدة لجذب الطلبة، فهي تفعل ذلك دوماً، بل وينبغي عليها ذلك. لكن المشكلة التي برزت مؤخراً وبسبب تصاعد شدة المنافسة تكمن في طريقة ملاحقة الطلبة، كطريقة القبول المبكر على سبيل المثال، التي أثرت سلباً في مثاليات التعليم العالي.

التسجيل باستخدام وسائل الجذب

تتنافس الكليات والجامعات أيضاً من خلال تقديم وسائل جذب مغرية تبعث على السرور، وهي وسائل في ظاهرها بعيدة كل البعد عن الخبرات الجامعية التقليدية، مثل مراكز اللياقة البدنية المتطورة والاتحادات الطلابية الباذخة وغير ذلك من الأشياء التكييفية التي صممت خصيصاً لتجعل حياة الطلاب في الجامعة أكثر راحة وأكثر جاذبية (Randall, 2002، وانظر أيضاً Winter, 2005 لمعرفة كيف تؤثر هذه المنافسة في صحة وعافية المؤسسة مالياً). كما أخذ بالانتشار على نطاق واسع أسلوب تقديم السكن الطلابي بغرفة مفردة، وذلك من أجل مواكبة «تنافس عالي السعر من أجل طلبة ربما يكون لديهم اهتمام بمغريات الإقامة، مثلما يهتمون بعدد الكتب في المكتبة» (Rimer 2003 AP1.). ومرة ثالثة نقول إن المشكلة ليست في فكرة المنافسة في سبيل الحصول على الطلبة، وإنما في الأولويات الناجمة عنها. فمراكز اللياقة البدنية، بحد ذاتها، لا تشكل أي ضرر على طبيعة التعليم العالي، ولكن كيف يمكن تلبية احتياجات المجتمع من خلال تلك القرارات العديدة التي تتخذ بهدف استثمار طاقة وموارد المؤسسة فيها بدلاً من الاهتمام بالأداء المتردي في تعليم مقررات الرياضيات التمهيدية؟

صعود سلّم علو المنزلة والمقام

أوجدت هذه المنافسة المتزايدة، وبخاصة في النسق الأعلى، لدى الطلبة والمؤسسة على السواء ما وصفه روبرت هـ. فرانك، الاقتصادي الشهير من جامعة كورنيل Cornell بأنه «سوق يغنم الرابح فيه كل شيء» (Frank 2001 2005)[9]. وفي سوق من هذا النوع

يؤدي علو المنزلة دوراً كبيرالأهمية في صنع هذه المنافسة، ولا سيما اللوائح التي تضعها مجلة US News & World Report التي تقدم على الدوام أسماء أكثر الجامعات ثراءاً في البلاد على أنها المؤسسات ذات المقام الرفيع. وفي هذا السياق وضع روبرت وودبري Robert Woodbury الرئيس السابق لجامعة مين Maine تقريراً فيه اتهام شديد القسوة للطريقة التي تعمل فيها تراتبية علو المنزلة على تشجيع السلوك غير القويم في الكليات والجامعات مثل إغراءات الاستعانة بالخدع التسويقية دون تمييز لخلق ما يسمى بـ«إغراق الجامعة بطلبات الالتحاق» ومن ثم رفض قبول أكبر عدد ممكن من الطلبة، ذلك أن علو المنزلة يقتضي من المؤسسات نسبة عالية من رفض الالتحاق (Woodbury 2003).

وبالإضافة إلى المنافسة من أجل علو المنزلة في التصنيف تسعى المؤسسات نحو «تصنيف» بطريقة تفيد ضمناً علو المنزلة والمقام مثل جامعات أو مؤسسات تتسم بالانتقائية أو مؤسسات بحثية. وفي معرض ردها على نتائج استطلاع للرأي أظهرت أن الطلبة يفضلون «الجامعة» على الكلية، حيث يرونها أعلى منزلة، عمدت مائة وستون كلية إلى تغيير أسمائها إلى جامعة خلال العقد الماضي (Mathews, 2003). وكذلك الأمر ارتفع عدد فرق البحوث التي تتقدم بطلبات للحصول على منح بحثية بتمويل فدرالي بعد أن بذلت المؤسسات جهوداً كبرى للحصول على رتبة جامعات بحثية / تمنح شهادة الدكتوراه (McCormick, 2001).

هذا وقد ازدادت لدى كل من مؤسسات القطاعين الخاص والعام نسبة المؤسسات التي صنفت بتصنيف «تنافسية» أو «انتقائية» مقابل المؤسسات الموصوفة بأنها مؤسسات «الباب المفتوح» (Hoover, 2002). وهنا يبدو أن إحدى الوسائل المتبعة للحصول على المزيد من طلبات الانتساب لتبدو هذه المؤسسة «انتقائية» تتجلى في تشجيع تقديم هذه الطلبات بنماذج بسيطة عبر الانترنت، وهذا ما يشكل إغراء للفرد العادي ويزيد عدد الطلبات التي يقدمها الطالب الواحد. وهكذا تكون النتيجة استلام

المؤسسة لعدد كبير من الطلبات وبذلك يتسنى لها أن ترفض قبول نسبة عالية من الطلبة [10].

وثمة طريقة أخرى تتبعها المؤسسات لتظهر بمظهر المنزلة الرفيعة تتمثل بافتتاح كليات تمنح «درجة الشرف»، والغاية من ذلك جذب الطلبة المتفوقين ذوي الدرجات العالية في الامتحانات والمعدلات. فقد جاء في تقرير أصدره المجلس الوطني لدرجات الشرف الجامعي National Collegiate Honors Council أن عدد أعضائه قد ارتفع بمعدل 50 بالمائة منذ عام 1995، حيث باتت أكثر من ألف مؤسسة تقدم برامج الشرف في دراساتها (Samuels, 2001).

ولم تنج من الوقوع في شرك هذا الصنف من التنافس مؤسسات اعتادت أن تقدم جل خدماتها التعليمية للطلبة من ذوي الأوضاع الاقتصادية الضعيفة.[11] فجامعة المدينة في نيويورك City University of New York، مثلاً هذه المؤسسة ذات التاريخ العريق في تعليم الطلبة الفقراء المكافحين في سبيل التعلم، افتتحت مؤخراً كلية «شرف» في سبع من فروعها التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات. وإضافة لذلك أدخلت في برامج الدراسة بعثات تعليمية تمنح لأفضل الطلبة المتفوقين – تتضمن البعثة كامل رسوم التعليم وراتباً قدره 7500 دولار سنوياً وكمبيوتر محمول – وكل ذلك في سبيل أن تصبح المؤسسة «مؤسسة النخبة» (Arenson, 2002).

أما كليات المجتمع التي غدت أكثر جرأة في سلوكياتها مؤخراً فهي أيضاً تعمل جاهدة لتضم إليها أفضل الطلبة المتفوقين في المدارس الثانوية. فعدد كبير منها الآن يقدم برامج منح دراسية تتضمن كامل التكاليف إضافة لمنهج دراسي قوي لنيل درجة الشرف، نحو 168 كلية منها تقدم برامج الشرف هذه، وهو رقم سجل ارتفاعاً ملحوظاً في عددها البالغ 24 قبل خمسة عشر عاماً (WALSH, 2003). وهناك المزيد من هذه الكليات التي ذهبت إلى ما هو أبعد من التعاون مع مؤسسات مدة الدراسة فيها أربع سنوات، فاتجهت إلى منح درجات البكالوريوس في جامعتها[12]. فمن هذا

الوضع يمكن للمرء أن يستنتج بأن كليات المجتمع تشعر بالسعادة حين تجذب إليها طلبة يتمتعون بفرصة جيدة للقبول في مؤسسات مدة الدراسة فيها أربع سنوات. ولعله من المفيد القول إن وجود مثل هذا الصنف من الطلبة في الجامعة من شأنه أن يرفع مستوى التعلم فالطلبة يتعلمون من بعضهم. ولا أحد ينكر أن السعي لبناء المنزلة الرفيعة للمؤسسة هدف عقلاني تتبناه قيادة المؤسسة، لكن الغائب عن الذهن هو ما القدر الذي يتعلمه الطلبة، وما مقدار قابلية التحركية الاجتماعية التي تقدمها المؤسسة للخريجين. لذلك فإن النجاح في تحقيق علو المنزلة لن يكون على المدى الطويل إلا نصراً أجوف إن كان هدفه خدمة احتياجات المؤسسة وحدها دون النظر إلى احتياجات عامة الناس.

السعي وراء موارد دخل جديدة

هناك ظمأ لا ينطفئ للحصول على إيرادات جديدة، وقد أفضى هذا الظمأ بالمؤسسات لتجربة عدد لا بأس به من مبادرات الحصول على الأموال، تدرجت من مبادرات عادية إلى مبتكرة إبداعية – وحتى المبتذلة. لقد كانت إيرادات المؤسسات المتحققة من تقديم التدريب للشركات (وخاصة في كليات المجتمع) ومن براءات الاختراع أمراً شائعاً ومعروفاً منذ سنوات عدة. لكن الجديد في هذا الشأن هو القيام بحملات لجمع الأموال ازدادت شدتها في الجامعات العامة. فقد بدأت آلاف مؤلفة من الكليات والجامعات التقليدية تقديم مقررات دراسية افتراضية سعياً منها لجذب الطلبة من مختلف أصقاع العالم. وبرزت للوجود بطاقات الائتمان التي تصدرها المؤسسات – حيث تحصّل الجامعات أجوراً استناداً لعمليات شراء يقوم بها طلبتها وخريجوها – فباتت هذه البطاقة مثلاً لانهيار الحدود الفاصلة بين المؤسسات التعليمية والمصارف التي تقدم خدمات كاملة.

من جانب آخر ازدادت زيادة غير طبيعية شعبية البرامج التعليمية الخاصة بالطلاب كبار السن والعاملين الذين تؤهلهم قدراتهم للاستفادة من

منافع الرسوم من أرباب العمل، فأتاحت للمؤسسات تدفقاً فعالاً لا ينقطع من الإيرادات. وهؤلاء الطلبة كبار السن يقبلون على التعليم العالي بأعداد متزايدة، حيث نجد أكثر من نصف عدد الطلبة في المرحلة بعد الثانوية تتجاوز أعمارهم الحادية والعشرين، وهناك تقديرات بأن هذه النسبة سوف تزداد مستقبلاً ("Almanac 2002-3", 2002)[31] تقول الأخت جويل ريد Joel Read رئيسة كلية الفيرنو Alverno، إنهم عندما بدأوا تقديم برامجهم لكلية عطلة نهاية الأسبوع قبل أربعة وعشرين عاما، كانوا الوحيدين الذين لديهم هكذا برامج. أما اليوم فإن كلية الفيرنو تجد حولها نحو سبع وعشرين كلية تنافسها في خدمة المتعلمين من كبار السن في منطقتها [14].

إن النجاح في تنويع مصادر الدخل، حسبما نراه، أمر أساسي في استقرار المؤسسات وفي قدرتها على توفير الخدمة التعليمية لعامة الناس في عالم متزايد الاضطراب ينتظرنا. لكن الخطر يكمن هنا بأن يصبح الإيراد والدخل غاية في ذاته وليس وسيلة لدى مؤسسات تتحرك سريعاً متجاوزة الحدود الفاصلة بينها وبين الأعمال التجارية.

الطالب في وضعية المستهلك

في رد فعل ضمني لا مناص منه أمام السلوك الذي تنتهجه الكليات والجامعات اتخذ الطلبة الجامعيون المحتملون وعائلاتهم معهم موقف المستهلك. فبعضهم – وبخاصة من هم في بحبوحة من العيش – صار يبحث عن مساعدة من الاستشاريين لمعرفة المزيد عن عملية القبول في الجامعات. تشير رابطة الاستشاريين التربويين المستقلين (IECA Independent Consultants Association) في تقديراتها أن عدد من يقدمون الاستشارات يزيد عن ألفي شخص يعملون في سائر أنحاء البلاد، وهو رقم يعادل ضعف ما كان عليه عددهم في العقد الماضي. لقد بات عملهم هذا صناعة لا تخضع إطلاقاً لرقابة الدولة وتدخلها، وتنمو نمواً مطرداً وبأرقام وفق دالّة أسية[15].

أما الطلبة الذين ليسوا في بحبوحة من العيش فإن شبكة الانترنت تعني لهم الكثير حيث تتاح لهم معلومات لم تكن متاحة من قبل إذا دخلوا هذه الشبكة مبكراً. فالطلبة الآن يستطيعون، بل ويقومون، بالبحث عن معلومات تفيدهم حول المؤسسات بدءاً من عدد الطلاب في الصف الواحد وحتى فرص البحوث لطلبة المرحلة الجامعية الأولى – وبدأت هذه المعرفة توثر في اختيارهم للكلية المناسبة (انظر على سبيل المثال Hammond, 2002,). وفي أيامنا هذه يستطيع الطالب المهتم بانتقاء كلية للمرحلة الجامعية الأولى ويرغب بالالتحاق لدرجة الماجستير في إدارة الأعمال أو مقرر دراسي في الرياضيات أن يجد على الانترنت خيارات واسعة تمكنه من الانتقاء، سواء من حيث الجامعات الافتراضية أو الصفوف الدراسية التقليدية أو المقررات المختلطة حسبما يناسب احتياجاته.

وقد بات من الشائع عند الجميع، بعد أن يتم القبول، أن يساوم الطلبة وعائلاتهم مع الجامعة أو الكلية، وبخاصة بعد أن يتسلموا مبلغ المساعدة المالية، فيستخدمون تكتيكات مختلفة منها مثلاً إرسالهم مبلغ المساعدة المالية من مؤسسة أخرى بالفاكس إلى اختيارهم الأول، آملين بذلك أن يضطر هذا الأخير للقبول بسعر ذاك المنافس (Top Financial Aid Tips, 2003)[61].

ومن التغييرات الأخرى التي حلت محل التجربة التقليدية للكليات حقيقة مفادها أن الطالب الملتحق في جامعة معينة ويجد أن مقرراً معيناً ليس بالجودة التي يرغبها – أو أنه غير مناسب له – يستطيع بكل سهولة أن يجد بديلاً له في مكان قريب أو على الانترنت. والملاحظ أن ما يقرب من نصف الطلاب يحضرون في أكثر من مؤسسة واحدة قبل أن يحصلوا على الشهادة في نهاية المطاف[17]. وقد بدأت تظهر على الانترنت مواقع تجارية تضع تصنيفات للمفردات الدراسية كل على حدة وللأساتذة، وهذا ما يسهل الأمر كثيراً على الطلبة ويشجع السلوك الاستهلاكي عندهم (Lewin, 2003b). وهناك موقع على الانترنت بعنوان "Pick-a-Prof" (اختر الأستاذ) يتيح للطلبة في كليات معينة أن يشاهدوا توزع الدرجات

لكل مقرر أو أستاذ من خلال استخدام قواعد السجلات المفتوحة فيشاهدون احصائيات عن الجامعات العامة. وما يجدر ذكره هنا أن الجسم الطلابي بجامعة مريلاند Maryland يعتبر في عداد واحد وخمسين كلية وجسماً طلابياً دفعوا ما يقرب من 000 10 دولار لجلب هذه الخدمة إلى جامعتهم.

ما نستنتجه مما تقدم أن السلوك الاستهلاكي للطالب قد بدأ يترسخ. فإذا أصبح الطالب في وضعية من يختار عن بينة وعلم واسعين للبرامج الأكاديمية، وإذا كان نظام التصنيف يجبر الهيئة التدريسية على التصدي لأي تصور حول فاعلية صفوفها الدراسية، وإذا كان إعراض الطالب عن مقرر تقدمه الجامعة في الإحصاء يجبر قسم الرياضيات على إجراء تقييم لمنهجيات التدريس، نستطيع أن نقول عندئذ إن التعليم العالي يخدم المجتمع دون ريب. ولكن، ظهرت مؤخراً نقطتان سلبيتان لهذا السلوك الاستهلاكي. فالتدريب التخصصي الاحترافي الهادف إلى تحسين فرص الطالب في القبول، والمساومة حول المساعدة الطلابية هما لصالح العائلات الغنية، في حين أن الطلبة والأسر الفقيرة هم بأمس الحاجة إلى هذا العون. والمؤسسات صارت ترى الطالب مستهلكاً بدلاً من أن تعده مشاركاً في العمل أو زميلاً ورفيقاً في رحلة العلم. والطالب من جهته صار يتعامل مع التعليم الجامعي وكأنه سلعة يبتاعها. إن مفهوم التعليم الليبرالي يركز على تطوير الطالب وتهيئته لحياة المشاركة المدنية وحياة الفكر، لكن هذا المفهوم عرضة لخطر الزوال.

وهنا لابد أن نسأل ما الذي يسبب هذه المنافسة المتزايدة التي خرجت عن تقاليد التعليم العالي. لا نعتقد أن السبب هو نقص عدد الطلاب، فأعداد الطلبة في تزايد مستمر وهم من بيئات متنوعة، وأعداد المتقدمين للانتساب للجامعات أكبر من أي وقت مضى (Carnevale and Fry, 2000). وليس السبب نقصاً في الأموال، لا سيما وأن دعم الدولة ورسوم التعليم واحتفاليات جمع الأموال قد ازدادت زيادة ملحوظة خلال العقدين الماضيين ولكن في غمرة هذه الزيادات المفرطة في أعداد الطلبة وفي التمويل نجد المنافسة والبحث عن موارد تمويل جديدة يتسارعان بسرعة أكبر

[18]. فقد وصف غوردون وينستون هذا المناخ الجديد بأنه «سباق نحو التسلح» حيث تنهمك المؤسسات في بحث مستميت لا ينتهي للحصول على أفضل الطلبة وأفضل أعضاء للهيئة التدريسية والفرق الرياضية الفائزة والمزيد من البحوث وعلو المنزلة، – وفوق ذلك كله – في سبيل الحصول على دخل جديد لتجعل كل هذه الأشياء ممكنة (Winston, 2001).

مقدمون جدد لخدمات التعليم العالي

تزايدت على نحو سريع جداً أعداد المقدمين الجدد لخدمات التعليم العالي حتى باتوا قوة عظيمة ذات شأن كبير في دفع التعليم العالي نحو السوق [19]. ومن بين أولئك المنافسين الجدد، يمكن أن نعد 625 كلية وجامعة تعمل في سبيل الربح وتمنح الدرجات العلمية (Brimah 1999, 2000)، منها ما كان قائماً منذ سنوات عدة، ومنها ما تأسس منذ قرن من الزمان أو مايزيد. لكنها ازدادت عدداً وكبرت حجماً في الآونة الأخيرة، وأصبحت تمنح الدرجات العلمية التقليدية وتسعى للحصول على الاعتمادية والترخيص. لقد باتت هذه المؤسسات الربحية تمنح مختلف الشهادات مثل شهادة المشارك والبكالوريوس والماجستير والقانون والدكتوراه. ففي عقد التسعينيات من القرن العشرين وحده ارتفع عدد المؤسسات الربحية التي تمنح درجة علمية بعد سنتي دراسة بمعدل 78 بالمائة، بينما ارتفع عدد المؤسسات التي تمنح الشهادة بعد أربع سنوات دراسة بمعدل 266 بالمائة (Kelly, 2001). كما ارتفعت معدلات الإيرادات للمؤسسات الربحية بمعدل 20 بالمائة للفترة من 2000-2001 (Blumenstyk, 2002). وعلاوة على ذلك كان أداء أسهم هذا النوع من المؤسسات في التداولات العامة أعلى من مؤشر Standard and Poor خلال السنوات الماضية ("The Chronicle Index" 2003).

إلى جانب ذلك ظهرت في الآونة الأخيرة زيادة غير معهودة في المقررات الدراسية التي تقدم على الانترنت والمتوفرة من مؤسسات مختلفة منها الافتراضية والفروع الافتراضية لمؤسسات تقليدية والكليات والجامعات الربحية وبعض تجمعات الجامعات

مثل اتحاد كليات المجتمع في كولورادو Colorado Community College Online (الذي يضم اثنتي عشرة كلية مجتمع في كولورادو) أو الجامعة الالكترونية (التي يديرها مجلس التربية الإقليمية الجنوبي بعنوان "Postsecondary Education, 2002").

في العام الجامعي 1997-1998 قدم نحو اثنين وخمسين ألف مقرر دراسي عن طريق التعليم عن بعد، سجل فيها نحو 1.7 مليون طالب. والجدير بالذكر أن ثلث المؤسسات المصنفة من الدرجة الثالثة في الولايات المتحدة تقدم برامج التعليم عن بعد، وأن 20 بالمائة أخرى تفكر بإضافة التعليم عن بعد إلى مناهجها الدراسية (U.S Department of Education, 1999). حينئذ ارتفعت على نحو سريع جداً أعداد البرامج وأعداد المنتسبين لها إذ صارت المؤسسات تركز على مقررات تقدم على الانترنت بدلاً من الاعتماد على المراسلة والتلفزيون وغيرهما من وسائل التعليم عن بعد. ومع بداية عام 2002 بلغ عدد البرامج المقدمة عن طريق التعليم عن بعد نحو 3600 برنامج[20]. وقد أظهرت إحدى الدراسات التي أجريت في هذا النطاق أن 70 بالمائة من المؤسسات التقليدية التي تبلغ مدة الدراسة فيها سنتين وأربع سنوات قدمت برامج على الانترنت في عام 2000 (كما ورد في Konrad, 2001). لكن التقديرات تختلف بين دراسة وأخرى إلا أنها جميعاً أشارت إلى أن عدد المسجلين في برامج على الإنترنت بلغ 87423 مشتركاً في العام 2002. والواقع أن نسبة الانتساب إلى برامج الانترنت تشكل 37 بالمائة من إجمالي عدد الملتحقين في جامعة مريلاند (في اتصال شخصي مع خافيير مياريس Javier Miyares، كانون الأول/ديسمبر 2002).

تشير الإحصاءات إلى أن كل واحدة من المدارس الثانوية الافتراضية في فلوريدا وماساتشوستس تقدم التعليم لما ينوف عن خمسة آلاف طالب، وأن جامعتي أوكلاهوما ونبراسكا تقدم برامج دبلوم على الانترنت لطلبة المدارس الثانوية ("Online High School Program", 2002). وقد تتباين الأرقام بين مصدر وآخر لكن تقديرات مركز إصلاح التعليم Center for Education Reform تشير إلى وجود نحو سبع وستين مدرسة ثانوية على الانترنت في البلاد (Rimer, 2003b). إضافة إلى هذا الرقم يوجد

ما نسبته 15 بالمائة من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة تتيح لطلبتها فرصة الصفوف الدراسية الافتراضية. كما تشير التقديرات أيضاً إلى أن ستاً وعشرين ولاية قد باشرت بافتتاح المدارس الثانوية الافتراضية (Borja, 2001). ونتيجة لهذا التطور يدخل إلى الجامعات أعداد متزايدة من طلبة المدارس الثانوية الذين حصلوا على درجات عالية حققوها عن طريق الانترنت خلال السنوات الاخيرة وما قبل الأخيرة من دراستهم الثانوية. وهؤلاء الطلبة بما يتمتعون به من مهارة اكتسبوها في الصفوف الدراسية الافتراضية يقفون على أبواب التعليم العالي بذهن منفتح ومعرفة جيدة بنموذج الانترنت التعليمي كمنهجية لبرامج الدراسة في المرحلة الجامعية الأولى.

وليست المدارس الثانوية وحدها هي التي توفر لطلبتها تعليماً عن طريق الانترنت، بل الجيش أيضاً. اعتباراً من شهر آذار/مارس عام 2002 وقع نحو 15834 طالباً في الجيش عقوداً للمشاركة في جامعة الجيش الالكترونية eArmyU، ثم ارتفع هذا العدد حتى أصبح في يومنا هذا نحو 30 000. وتشير توقعات الجيش إلى أن يواصل هذا العدد ارتفاعه ليصل إلى 80 000 طالب مع انتهاء العام 2005 (Lorenzo 2002).

لقد أصبح التعليم الافتراضي وبكل تأكيد يمثل فرصة جديدة هامة لكن الاستفادة من هذه الفرصة ليست يسيرة على الدوام

(Lewis and others 1999; Smith 2000). فبعض الجامعات التي دخلت نطاق التعليم العالي الافتراضي بقصد الربح وتقوم ببيع مقررات دراسية أو مواد دراسية الكترونية لم تحقق نجاحاً في عملها، ولعل السبب في معظمه يكمن في سوء التخطيط أو في تخطيط غير كاف. فقد أنشأت كل من جامعات تمبل Temple ونيويورك وجامعة نيويورك في بوفالو Buffalo وجامعة كورنيل Cornell وجامعة كاليفورنيا و(بصورة مشتركة مع) كاليفورنيا State أذرعاً لها على الانترنت بقصد الربح لكنها اندثرت الآن. كما جربت جامعة مريلاند فرعاً لها على الانترنت بقصد الربح تحت اسم UMUConline، إلا أنها أغلقته في تشرين الأول/أكتوبر 2001. (إلا أن هذه الجامعة،

وكما ذكرنا آنفاً، لا تزال تواصل تقديم أعداد كبيرة ومتزايدة من المقررات الدراسية الافتراضية). لكن واقع الامر أن الذي تنامى وكبر هو تقديم نسخة على الانترنت من المقررات الدراسية والدرجات العلمية التقليدية التي تقدمها المؤسسات الربحية وغير الربحية على السواء.

بيد ان البحوث التي ظهرت نتائجها مؤخراً تشير بوضوح ودون لبس إلى أن التعلم عن طريق الإنترنت إن أحسن تصميمه مؤثر وفعال ويرضي الطلبة (Newman and Scurry 2001.) فقد رأى جي سيفين كاشالا Jay Sivin-Kachala وإيلين ر.

بيالو Ellen R. Bialo أن «أكثر من نصف الطلبة الذين وصفوا بأنهم «قلما» يشاركون في مناقشات مباشرة وجهاً لوجه داخل غرفة الصف قد شاركوا على الانترنت بنسبة توازي نسبة الطلبة الذين وصفوا بأنهم «يكثرون» من المناقشات المباشرة» (Sivin-Kachala and Bialo, 2000 ,P.25). كما أن هنالك عدداً كبيراً من الدراسات التي ذكرت بالوثائق تجربة بعض الأساتذة من مثل دينا رينري Deanna Raineri عالمة البيولوجيا الجزيئية في جامعة إلينوي أوربانا شامبين –Urbana Champaign، التي حظيت بدرجات عالية في تقييمات الطلبة وكان أداء طلبتها أفضل كثيراً من غيرهم في الامتحانات الخاصة بالمسائل التطبيقية بعد أن أدخلت المختبرات الافتراضية في المواد التي تدرسها ("Online, On Campus", 2001). وعندما يشعر طلبة هذه البرامج، أو طلبة البرامج التدريبية من الشركات التي يتزايد عددها بالراحة وهم يشاركون بالتعلم عن طريق الانترنت فمن المرجح أن يزداد عدد المنتسبين إلى أي من البرامج المتاحة على الانترنت حالياً للدراسات العليا، مثل شهادة الماجستير في التربية أوالمقررات الدراسية لشهادة الماجستير في إدارة الأعمال. وبالطبع توجد برامج ضعيفة على الانترنت مثلما يوجد برامج تقليدية ضعيفة، ولكن إن أحسن تصميمها وأداؤها فإن من شأن التعلم الافتراضي أن يكون مؤثراً وفاعلاً ومرضياً.

إلى جانب هذه المؤسسات التقليدية العديدة التي تطمح وتكافح لتحقيق مواقع متقدمة لها توجد مؤسسات أخرى لا تعد رسمياً جزءاً من التعليم العالي إلا أنها تؤدي الغرض نفسه. من هذه المؤسسات شركات تقنية المعلومات التي تقدم برامج معينة للشهادات (وقد منحت حتى تاريخه أكثر من مليونين ونصف المليون شهادة)، وهناك أيضاً جامعات خاصة بالشركات التي تعمل على تدريب موظفيها (وقد ارتفع عددها من أربعمائة جامعة قبل نحو عشرة أعوام إلى ما يزيد عن ألفين)، وهناك أيضاً المتاحف ودور النشر، وحتى بعض الوكالات الحكومية التي تقدم مواد دراسية.

ولا يقتصر الأمر على هذا العالم المتزايد في الاتساع من مؤسسات وهيئات تقدم التعليم العالي، بل يشكل الإنترنت – في نظر الطلبة الذين وصفناهم بالمستهلكين في مرحلة سابقة من هذا الفصل – الوسيلة السهلة للاطلاع على تنوع واسع من الخيارات. فالطالب الذي يقضي أربع سنوات متواصلة في جامعة واحدة سرعان ما يبدو إنساناً خارجاً عن المألوف وسط طلبة يتقنون التعامل مع الانترنت ولديهم القدرة الكافية على رسم خارطة مستقبلهم العلمي وبالتالي فإن محصلة هذه التحديات بروز مناخ تنافسي جديد كل الجدة.

التقنية في غرفة الصف

لقد كان النمو الذي شهده التعليم الافتراضي حتى هذا التاريخ أكبر وأهم تغير تحدثه التقنية، ولكن على الرغم من أهمية وجود هذه الإمكانات للتعليم عن بعد، إلا أن الأثر الذي بدأت التقنية الرقمية تحدثه في التعلم وبخاصة داخل غرف الصف التقليدية أكبر أهمية من ذلك على المدى البعيد. فقد أفضت الاستخدامات المبكرة للكمبيوتر وللانترنت في البيئة التقليدية لغرفة الصف إلى تأدية المهام الاعتيادية بصورة أكثر فاعلية: ذلك أنها عملت على توزع المنهاج الدراسي والمطالعات وخلقت حلقة وصل بين الأساتذة والطلبة وبين الطلبة أنفسهم فأوجدت الوسيلة الناجحة للبحوث الطالبية ذات الفاعلية. فالتقنية الجديدة تستخدم بصورة رئيسة في تكرار الخبرات التقليدية

المكتسبة داخل غرفة الصف (مثال ذلك استخدام برمجيات Microsoft Power Point بدلاً من السبورة، Werback 2000). غير أن الفرصة المستقبلية تكمن في القدرة على استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في تغيير طريقة التعلم بحيث يستفاد من التركيز والاهتمام على ما نعرفه منذ مدة طويلة حول أصول التدريس: أي إن الطلاب يتعلمون بشكل أفضل وبعمق أكبر وترسخ المعلومات في أذهانهم مدة أطول عندما يشاركون بقوة وحيوية في أنشطة التعلم الذاتي بدلاً من أن تقتصر مشاركتهم على الجلوس والاستماع بفعل سلبي غير إيجابي. فالتقنية تتيح للأساتذة منهجية عملية لتلك الطرائق التي يعلم الجميع أنها أكثر فاعلية من مجرد إلقاء المحاضرات. وإضافة لذلك تستطيع التقنية أن تبرز للعلن وتساعد في التعامل مع مختلف أساليب التعلم عند الطلبة.

لقد برزت على الساحة حالياً برمجيات جديدة من شأنها أن تشجع ظهور أشكال أكثر إثارة في التعلم، وبتقديرنا إن استخدام هذا النوع من البرمجيات سوف يصبح أمراً كثير الشيوع في غضون السنوات الست أو الثمان القادمة، وسيكون من شأنه أن يغير الطريقة التي يجري بها التعلم حالياً في معظم البيئات، سواء في الصفوف الدراسية التقليدية داخل الجامعات أو في المقررات الدراسية الافتراضية على الانترنت. فهذه البرمجيات تتيح للطلبة، على سبيل المثال، إنشاء المحاكاة في التجارب بمختلف الميادين – في الكيمياء والفيزياء والبيولوجيا والجيولوجيا، وغيرها – حيث تكون هذه التجارب معقدة ومكلفة وخطرة وتستغرق الوقت الطويل، أو ربما يستحيل إجراؤها في المختبرات على أرض الواقع. ولنأخذ مثلاً لذلك برمجية Flylab (مختبر الذبابة) التقنية التي يمكن استخدامها داخل غرفة الصف وتتيح للطالب أن يضع تصميمه الخاص لذبابة الفاكهة من خلال إجراء تغييرات في نوعها الظاهري Phenotype ومن ثم إجراء التزاوج بينها لإنتاج سلالة جديدة لها، ثم تحليل هذه السلالة التي من خلالها يفهم الطلبة قوانين الوراثة (Bell, 1999 وانظر أيضاً Newman and Scurry, 2001). كما أن إنشاء نماذج محاكاة افتراضية لعمليات جراحية على الإنترنت

تتيح لطلبة الطب (وحتى الأساتذة ذوي الخبرة الواسعة) أن يمارسوا أساليب العمل الجراحي دون تعريض المرضى للخطر. ومن الإجراءات المتوفرة حالياً برمجيات محاكاة لعمليات القثطرة لبطين القلب وإدخال البرغي في عظم الساق واستخراج خزعة من الكبد. (Web-Based Surgical Simulators ….., 2002). إن برمجية «المعلم Cognitive Tutors" في أعداد متزايدة من الاختصاصات العلمية – بما في ذلك الإحصاء و bete noir – التي طورتها Carnegie Melton تقدم العون للطلبة بالصورة السهلة على مدار الساعة ولسبعة أيام في الأسبوع.

ولكن هنالك أساتذة كثر لا يزالون يشعرون بالحذر إزاء كون التقنية على بساطة ووثوقية كافيتين تمكنها من الاستخدام في مهام تعليمية أكثر تطوراً. لكننا نقول إن كل يوم في حياتنا المعاصرة هذه يشهد ظهور برمجيات أفضل وأسرع من السابق وأكثر رخصاً وأكثر وثوقية وأكثر سهولة في الاستعمال تتيح للطلبة المشاركة بفاعلية أكبر في التعلم. ولعل أفضل البرمجيات التي توضح قدرة التقنية على تغيير بيئة غرفة الصف هو برنامج Pew Grant Program في برمجيات Course Redesign الذي تقوده كارول تويغ Carol Twigg، فهو يهدف إلى إعادة تصميم مقررات تمهيدية كبرى (التي غالباً ما تكون الأقل فاعلية والأكثر إعراضاً عنها). فمثلاً وضعت كلية ريو سالادو Rio Salado تصميماً لمنهجيات جديدة لتعليم مبادئ علم الجبر. كما أنشأت جامعة وسكونسن – ماديسون زهاء سبع وثلاثين «برمجية تعليم على الانترنت» لمادة الكيمياء. وبعد أن ينهي الطالب جزءاً منها تطرح عليه سلسلة من الأسئلة لمعرفة ما إذا كان استوعب هذه المادة بصورة كافية. وقد وجد الطلبة هذه الجلسات التعليمية مفيدة جداً لهم وأعربوا عن تقديرهم الخاص لخيار الربط المباشر مع المادة العلمية في حال مصادفتهم لصعوبة مسألة معينة.

بعد أن استكملت تقييمات المؤسسات المشاركة وجد الفريق أنه حين يقوم الأساتذة بالتحليل الدقيق لبنية المقرر الدراسي ويطبقون مبادئ التربية وأصول التدريس الأكثر تطوراً ويستخدمون التقنية بفاعلية أكبر تحدث تحسينات جيدة في تعلم الطلبة

والاحتفاظ بهم وفي رضاهم. ولعل أكثر ما أدهش الجميع في هذه النتائج أن جميع هذه التقييمات أظهرت توفيراً في التكاليف تراوحت ما بين 20 بالمائة وحتى 84 بالمائة (Twigg, 2003b).

بالتزامن في المضي قدماً مع مسيرة التعليم العالي ينبغي على كل مؤسسة تعليمية في مرحلة ما بعد الثانوي أن تدرك بأن التقنية الرقمية قد بدأت فعلاً بتغيير طريقة تعلم الطلبة في كل بيئة للتعلم – عن طريق الانترنت أو في المدارس الابتدائية والثانوية وفي مراكز التدريب على المهارات وحتى في غرف الصف التقليدية. وحيث إن قدرات واستخدامات التقنية تواصل تطورها فإن التعليم بالانترنت والتعليم التقليدي سوف يبدوان متشابهين إلى حد كبير في نظر الطالب. كل واحد منهما سوف يستخدم التقنية لتعزيز عملية التعلم، وكل واحد منهما سوف يشجع التعلم الفعال إضافة إلى المزيد من التواصل مع أعضاء الهيئة التدريسية ومع الطلبة الآخرين. وكل واحد منهما سوف يستعين بالأساتذة ليكونوا معلمين ومدربين ومرشدين بدلاً من أن يظلوا على حالهم كمصدر للمعلومات. وعلى هذا النحو سوف تتبدل إلى الأبد العلاقة بين الطالب والأستاذ.

نشهد في أيامنا هذه طيفاً واسعاً من التعاون والعمل المشترك في سبيل تكوين المقرر الدراسي، حيث يبدأ هذا التكوين بالطريقة التقليدية فيقوم أستاذ بمفرده بالإعداد الكامل للمادة، ثم الانتقال لمرحلة الأستاذ الذي يساعده واحد أو اثنان من الاختصاصيين بالتقنية، ثم الفريق الصغير الذي يضم في عضويته فنان رسم غرافيك وخبير تقنية ثم المجموعة الموسعة التي تفضلها بعض المؤسسات مثل جامعة فونيكس Phoenix والجامعة المفتوحة في بريطانيا. ومع أن طريقة الأستاذ الذي يعمل بمفرده في إنشاء مادته الدرسية لا تزال المهيمنة، إلا أن تزايد استخدام التقنية يجعل عملية إعداد المادة الدرسية تنمو نحو المزيد من العمل بأسلوب الفريق. وهنا يمكن تشبيه طرفي هذا الطيف بالعمل الفردي للحرفيين وبالعمالة المتخصصة التي تميز الإنتاج الحديث.

وفي تقديرنا إن مشهداً جديداً ومختلفاً سوف يظهر في السنوات المقبلة، ناهيك عن كوننا، حتى في يومنا هذا، نشهد قلة قليلة جداً من أساتذة لديهم القدرة أو الدعم من الآخرين لإنشاء برمجياتهم الخاصة. سوف تتوفر للراغبين تقنية جديدة على شكل وحدات مستقلة، أبدعت بشكل احترافي، يمكن أن يستخدمها مدرس المادة كما يستخدم كتاباً جامعياً مثيراً للاهتمام والتفاعل. وعندما يحصل هذا الأمر سوف تختفي الحاجة لوجود فرق مقيمة في الجامعة وتعمل على إبداع البرمجيات اللازمة للتعلم، وعندئذ سوف تتركز جهود هذه الفرق على مساعدة الأساتذة في إيجاد واستخدام برمجيات من مصادر محترفة. سوف تتسارع عملية استخدام التقنية داخل غرفة الصف. وسوف يتزايد اعتماد التعلم على البرمجيات التفاعلية. وسيكون التعليم بما في ذلك التعلم داخل الجامعة متوجهاً أكثر فأكثر نحو اعتماد منهجية تكون مزيجاً بين التعليم الصفي واستخدام الإنترنت معاً. كما أن وضع البرمجيات بوحداتها المختلفة سوف يقتضي وجود الأساتذة الذين يؤدون دور الاستشاري والاختصاصي في محتواها (وهذا هو دور فريق دعم متطور)، ولكن من المرجح أن يتم هذا الأمر من منطلق تجاري. غير أن أثر التقنية في التعليم العالي حتى هذا التاريخ ظل متباطئاً بالمقارنة مع أثرها في الميادين الأخرى العديدة (مثل العمل المصرفي والاتصالات). ومع ذلك فإن هذا الأثر يعد سريع الوقوع إذا أخذنا في الاعتبار ما هو معروف عن طبيعة التعليم العالي[23].

رأى فريق من الأكاديمية الوطنية للعلوم قام بدراسة أثر التقنية في الجامعات أن من المرجح أن يكون التغيير ثورياً – في الأساليب المتبعة بالتعليم والبحوث – وسينجم عنه تغييرات أساسية وعميقة في بنية الجامعات. وقد لحظ هذا الفريق أيضاً أن أشد التغييرات عمقاً وتأثيراً تلك التي حصلت في مؤسسات تعمل في جمع المعلومات وتفصيلها وتحليلها ونشرها. وليس ثمة مؤسسة ينطبق عليها هذا التوصيف افضل من الجامعة (National Research Council of the National Academics, 2002)[42].

وخلاصة القول إن التعليم العالي يواجه الآن خضماً هائلاً من التغيير يتعين عليه أن يستعد له.

هذه الأشياء كلها تطرح أسئلة على جانب كبير من الأهمية ينبغي على كل كلية أو جامعة أن تأخذها في عين الاعتبار. ففي القريب العاجل سوف تعد المؤسسات التي اشتهرت بمهارتها في استخدام التقنية وسيلة لرفع مستوى التعلم أكثر دينامية وفاعلية من منافساتها التي لا تتمتع بالمهارة ذاتها وسوف يصبح استخدام التقنية وسيلة لعلو المنزلة والمقام كما سيكون ميزة تنافسية. من أجل هذا يتعين على أعضاء هيئة التدريس الذين يرون أنفسهم متفوقين في مهارة التعليم أن يتفوقوا أيضاً في استخدام التقنية إذا أرادوا أن يظلوا قادة وفي موقعهم المتقدم.

عولمة التعليم العالي

برزت في الآونة الأخيرة ظاهرة جديدة، ألا وهي عولمة التعليم العالي (انظر على سبيل المثال Green, Eckel, and Barblan 2002; Altbach, 2003). ونقصد بهذه الظاهرة بروز مؤسسات عالمية وليس مؤسسات دولية. فالمؤسسات الدولية هي تلك التي ينتسب إليها طلبة أجانب، في حين يقضي طلبتها المحليون جزءاً من وقتهم في الدراسة بالخارج. وعلى نحو مماثل يأتي إليها الأساتذة من دول أخرى للدراسة أو التدريس أو القيام بالبحوث، ويذهب الأساتذة المحليون للخارج. وقد أصبحت هذه الأنشطة كلها عملاً روتينياً لدى أشهر الجامعات في أمريكا. وهذا الأمر ينطبق أيضاً وبشكل متزايد على مختلف صنوف المؤسسات بما في ذلك كليات المجتمع الأمريكية. وهو أمر معروف ومطبق في البلدان الأخرى أيضاً. ففي كندا، مثلاً، تشير التقارير أن نحو 84 بالمائة من الجامعات تضمّن موضوع «التدويل» في استراتيجياتها (Green, Eckel, and Barblan, 2002). كما صعّد البريطانيون جهودهم لجذب الطلاب من مختلف الجنسيات، حيث حققوا ارتفاعاً عام 2002 قدره 20 بالمائة عما كان عليه الحال عام 2001، فأصبحوا بذلك المنافس الأقوى أمام الولايات المتحدة، حيث ارتفع معدل الطلبة الأمريكيين في الجامعات البريطانية بمعدل 17 بالمائة عام 2002 (Galbraith 2003).

أما المؤسسات العالمية فهي مؤسسات تتوزع عملياتها (المشتملة على تعليم الطلبة وإجراء البحوث وتوليد الدخل) في بلدان متعددة[25]

ويتم ذلك من خلال افتتاح الجامعات (مثال ذلك جامعة Monash في ماليزيا وجنوب أفريقيا)، وإقامة مراكز للتعلم (مثل الجامعة البريطانية المفتوحة التي افتتحت فروعاً لها في الدول الأوروبية كافة وفي نحو ثلاثين بلداً خارج الاتحاد الأوروبي)، أو من خلال تشكيل تحالفات مع مؤسسات محلية (كما هو الحال في تحالف معهد ماساتشوستس للتقنية (MIT "Global Development", 2003)[62]. وواقع الحال إن كل برنامج افتراضي (الإنترنت) برنامج عالمي بطبيعته، وعدد التحالفات أو الاتحادات العالمية في حقل الانترنت في تزايد مستمر أيضاً (مثل Cardean University and Universita 21). فالتقنية في حد ذاتها تجعل عملية تقديم محتوى البرنامج عملاً عالمياً، والشيء الذي يتزايد ظهوره يوماً بعد يوم إنما هو الخلائط – أي مزيج بين برامج تتضمن زيارات قصيرة ومكثفة إلى الجامعة المحلية أو لمراكز تعليمية مجاورة بغية ردف قاعدة عمل المقرر الافتراضي. وقد بدأت بعض معاهد الأعمال بتقديم ثقافة تنفيذية على هذا النحو (مثال ذلك جامعة ديوك Duke). أما الجامعات الاسترالية التي تتمتع بدعم مالي جيد من حكومتها، فتستخدم كل هذه الطرائق بشكل او آخر، في سبيل أن توجد لنفسها حضوراً مميزاً في ميدان التعليم العالي في الدول الآسيوية يؤمن لها رصيداً كبيراً في التجارة.

في غضون ذلك يعتقد الأكاديميون الأمريكيون أن عولمة التعليم العالي تتيح الفرصة فقط دون المخاطرة. ولكن وحتى تاريخ كتابة هذه السطور لا يزال العدد الإجمالي لمنتسبي البرامج الأكاديمية العالمية صغيراً. ولكن يبدو أن عدد البرامج التي هي قيد الدراسة حالياً أكبر كثيراً من عدد البرامج قيد التنفيذ. وبرغم ذلك، فمن المهم أن نعرف أن الحواجز القائمة في وجه المشاريع العالمية للتعليم العالي قد بدأت تتساقط وأن موجة العولمة آخذة بالتزايد. أما فيما عدا ذلك، فإن الظروف المؤاتية لمزيد من التنافس الشديد في جامعات البلدان الأخرى قد بدأت بالازدياد أيضاً.

وفي تطور آخر عظيم الأهمية برغم كونه لم يحظ باهتمام عموماً، اقترحت منظمة التجارة العالمية (WTO) تنظيم التعليم العالي كجزء من «الاتفاقية العامة للتجارة في الخدمات GATS"، مثلما تفعل ذلك في أي شكل آخر من أشكال التجارة وذلك بإزالة الحواجز أمام حركته[27]. إن الهدف الأساسي لاتفاقية التجارة في الخدمات يتمثل في التحرير التدريجي لتجارة الخدمات، وهذا ما يرجح أن يكون له أثر كبير ومقلق في طبيعة التعليم العالي، ذلك أنه يطال أموراً كثيرة مثل دعم مؤسسات التعليم العالي وضمان الجودة والمساعدات المالية لطلبة معينين والمقدرة على توجيه التعليم والبحوث نحو الاحتياجات والثقافة المحلية (GATS – Fact and Fiction, 2002). وقد اقترح الوفد الأمريكي للمفاوضات أن تشمل هذه الاتفاقية مؤسسات التعليم العالي الربحية ومواد وخدمات الاختبارات كافة، كما صرح بتوقعاته أن يتقدم قريباً باقتراح يقضي بأن تشمل الاتفاقية التعليم العالي بأكمله، على الرغم من عدم وجود نقاش داخل الجامعات حول أثر ذلك على التعليم العالي. إن هذا الشكل المتسارع في خطواته للعولمة والذي لا يخلو من الضرر والأذى مثال واحد للطريقة التي ينجرف فيها التعليم العالي نحو نظام ذي توجه نحو السوق دون أن يسبقه نقاش وتخطيط كافيين – هنا في بلادنا أو خارجها.

وعلى أي حال يمكن إلقاء نظرة مسبقة على الطريقة التي يمكن أن تؤثر فيها بعض مظاهر العولمة على طريقة عمل التعليم العالي من خلال ما قام به الاتحاد الأوروبي، الذي يعد المكان الأوحد الذي يجري فيه أكبر قدر ممكن من التخطيط. كان من شأن تطور السوق المشتركة أن أفضى إلى اهتمام كبير في تسهيل حركة انتقال الاختصاصيين عبر الحدود بين الدول وهذا بدوره أدى إلى جهود مشتركة بذلتها الدول لزيادة عدد الطلاب القادمين من دول غير السوق المشتركة للانتساب إلى جامعات دول الاتحاد الأوروبي بحيث يكون الهدف احتواء 10 بالمائة فقط من إجمالي عدد الملتحقين في كل جامعة على حدة. وبغية تحقيق هذا الهدف أنشأ الاتحاد الأوروبي سلسلة من البرامج تشجع وتدعم مالياً «الدراسة في الخارج». وكان برنامج إيراسموس Erasmus

واحداً منها، ويستخدم الدعم المالي لتشجيع التعاون فيما بين الجامعات ويشجع تيسير حركة الانتقال للطلبة والأساتذة. وقد استفاد أكثر من مليون شخص من الفرص التي يقدمها هذا البرنامج الذي يشارك فيه ألفان وخمسمائة جامعة من تسعة وعشرين بلداً أوروبياً.

ومع مرور الزمن اتضح للأوروبيين أن المطلوب يفوق مجرد توفير إمكانية الوصول للجامعات – بل عليها أن تدخل ميدان المنافسة لكسب افضل الطلبة، الذين يذهب معظمهم إلى الولايات المتحدة أو بريطانيا. إضافة لذلك، شعر الأوروبيون بضرورة تقليص ذاك الارتباك الناشئ بخصوص مختلف الدرجات العلمية (حيث كانت بعض الجامعات ترفض اعتماد شهادات تمنحها جامعات أخرى) وتحسين جاذبية جامعاتها. فتشكلت في عام 1999 «منظمة التعليم العالي الأوروبية» في مدينة بولونيا بإيطاليا. كما اتخذوا خطوات أخرى، كان منها «اتفاق بولونيا Bologna Accord" الذي دعا إلى توحيد مدة الدراسة حتى العام 2010، فتكون الدراسة ثلاث سنوات للحصول على درجة البكالوريوس وسنتين لدرجة الماجستير. وأحدثوا أيضاً «الشبكة الأوروبية لضمان الجودة في التعليم العالي بهدف مراقبة المواصفات.» ثم انتقلوا لتدريس بعض البرامج باللغة الانكليزية التي تشق طريقها لتصبح لغة الاعمال الدولية. فباتت نحو ثلاثين بالمائة من جامعات القارة الأوروبية – منها بعض الجامعات الفرنسية – تقدم برامج باللغة الانكليزية، ومعظمها تأسس منذ العام 1990 (Rocca, 2003). وترافق ذلك مع إطلاق حملات الدعاية والتسويق والتحاق الطلبة. يلخص فرانس زفارتس Frans Zwarts رئيس جامعة غرونتغن Groningen في هولندا هذا النشاط بقوله» كانت منظومة التعليم الأوروبية تركز تقليدياً على إمكانيات الوصول، أما الآن فقد أدركت أن عليها أن تنافس من أجل أفضل المواهب على الصعيد العالمي» (Riding, 2003). إلى جانب ذلك، أنشأ الاتحاد الأوروبي صندوقاً (نحو 20 مليار دولار سنوياً) لدعم البحوث الأوروبية (وهو مبلغ يوازي الاستثمار الأمريكي في بحوث الجامعات). في تلك الأثناء كان «مشروع المستقبل» يسمع في اجتماعاته المتتالية عن عزم القادة الأوروبيين،

السياسيين والأكاديميين على حد سواء، على تصعيد منافستهم للولايات المتحدة. لكن هذا البلد، ودون أن يلحظ ذلك أكاديميون كثر، قد تراجع إلى الوراء في عدد لا بأس به من الإجراءات التربوية. فقد دلت جداول المقارنات التي أصدرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أن الولايات المتحدة تحتل المرتبة العاشرة من حيث أعداد خريجي المدارس الثانوية، وتأتي في المرتبة الثالثة عشرة في أعداد المنتسبين إلى دراسة جامعية مدتها أربع سنوات (البكالوريا)، وفي المرتبة العاشرة أيضاً في عدد المنتسبين إلى كليات التدريس فيها سنتان (شهادة مشارك) (Mortenson 2003).

وغني عن القول إن المجتمعات، إن أتيحت لها الظروف المناسبة، يمكن أن تكسب الكثير من مداخيل مؤسسات التعليم العالي العالمية. وفي الحالات التي تكون فيها المؤسسات القائمة متمسكة بأساليبها وبالية في مقارباتها تأتي المؤسسات الجديدة لتجدد أنفاسها وتنعشها دافعة إياها لفعل جديد. فالمؤسسات الجديدة، في كثير من الحالات، مطلوبة لمواكبة الطلب المتزايد. فقد تضاعف عدد الطلاب غير المتفوقين في العالم أجمع خلال عشرين عاماً حيث ارتفع عددهم من 3.40 مليون عام 1975 إلى 5,80مليون عام 1995، والزيادة مستمرة بإطراد (Task Force on Higher Education and Society, 2000). وحيث أن فرص الوصول والتمويل محدودة، تتيح المؤسسات الجديدة القادمة من الخارج فرصاً أكبر، ناهيك عن كون هذه المؤسسات الجديدة تجلب معها التنوع المطلوب في صفوف الخبرة المتاحة للطلبة. فمثلاً تتيح البرامج التي تدرّس باللغة الانكليزية إمكانيات وصول الطلبة إلى السوق العالمي وإلى شبكة عالمية من الأكاديميات.

ولكن لا يخلو الأمر من الأخطار. فالمبادرات التي تتجاوز حدود بلدانها تخضع لأهواء التغيرات السياسية. مثال ذلك ما حصل مع معهد ماساتشوستس للتقنية MIT حين انهار تعاونها مع وزارة تقنية المعلومات في الهند، المعروف باسم برنامج Media Lab Asia، عقب تعيين وزير جديد لهذه الوزارة (Rai, 2003). وقد تكون المؤسسة الأجنبية غير حساسة للثقافة المحلية ولاحتياجات الطلبة. وقد تصاعدت موجة

الانتقادات مؤخراً بأن بعض البرامج التي تدرس خارجياً أقل جودة منها حين تدرّس في الجامعة الأم وأن بعض الجامعات من الدول المتقدمة لا تعير اهتماماً لمشكلات الدول النامية. وعلاوة على ذلك تثير مسألة التدريس باللغة الانكليزية عند بعض الناس أسئلة حول الامبريالية الثقافية والتجانس الثقافي. من أجل ذلك سيكون في غير صالح البلدان النامية أن تحل الجامعات الأجنبية محل الجامعات المحلية بدلاً من أن تكون رديفاً لها.

إلى جانب ذلك، توجد بعض التغييرات الهامة جداً تجري حالياً وتجدر الإشارة إليها. أحد هذه التغيرات التزايد غير المعهود في أعداد المؤسسات العالمية الربحية. مثال ذلك، ما قامت به الشركة الأم لجامعة فونيكس Phoenix من عمليات في كل من البرازيل والمكسيك والهند وهولندا، وتفكر حالياً ببلدان أخرى عديدة (في اتصال شخصي مع Jorge Klor de Alva، آذار/مارس عام 2004). وكذلك جامعة Sylvan Learning التي ابتاعت عدداً من الجامعات الخاصة الصغرى (فقد تم الإعلان عن شراء الجامعة الثامنة منذ عهد قريب) في مختلف أنحاء العالم (Blumenstyk, 2003)، والهدف من ذلك كله بناء شبكة تمتد فروعها إلى أصقاع عديدة في العالم بقصد المشاركة في مواد المناهج الدراسية وغيرها من الموارد. فإذا ظهر خلال سنوات العقد القادم قطاع عالمي للتعليم العالي تقوده مؤسسات ربحية، فما هي الاهتمامات بالأغراض العامة للتعليم العالي؟

مضامين هذه المنافسة الجديدة

يوجد توجه قوي لدى الأكاديميين نحو القول في ردود الأفعال إزاء هذه التغييرات بأن التعليم العالي في أمريكا كان دوماً في وضع تنافسي جيد ولم يتغير فيه شيء كثير. بيد أن هذا القول يغفل ثلاثة تغيرات أساسية، هي:

أولاً، إن عدداً كبيراً جداً من التغيرات تحدث على نحو مفاجئ بحيث تعمل على تقوية أثر كل واحد منها وفيما يلي نعرض لبعض التوجهات التي يتناولها هذا

الكتاب.

- تنخرط المؤسسات الخاصة والعامة والربحية على السواء في منافسة قوية لجذب الطلبة وبأساليب وبقوة تنافسية لم نشهد لها مثيلاً في السابق مستخدمة في هذا السبيل المساعدات المالية والإعلانات التجارية ووسائل الراحة داخل الجامعات.
- تنزع الجامعات التقليدية نحو تركيز أقوى من السابق على تطوير إيرادات جديدة لها، بما في ذلك إنشاء المشاريع الربحية التي من شأنها أن تغلف بشيء من الضبابية قدسية الخط الفاصل بين الربح وعدم الربح.
- ظهرت أعداد كبيرة من الجامعات والكليات الربحية، كما برز نمو هائل في الشهادات التي تمنحها وفي قبول الطلبة وأرباب العمل لهذه الشهادات.
- ثمة نمو متسارع للآلاف المؤلفة من برامج التدريس الافتراضي عملت على تغيير طريقة انتساب الكثير من الطلبة إلى الجامعة وطريقة إعطاء الدروس داخل غرفة الصف لا سيما بعد ظهور أشكال جديدة لها.
- انتشرت على نطاق واسع جامعات الشركات وبرامج الشهادات، فباتت في بعض الميادين الإعداد المفضل لدى أرباب العمل.
- برزت للوجود أشكال تنظيمية جديدة كما حصل في الجامعة البريطانية المفتوحة وفي جامعة فونيكس Phoenix، تعتمد اعتماداً كبيراً على التقنية وتشكل تحدياً قوياً لهيمنة الأساتذة التقليديين والكلية أو الجامعة ذات التوجه نحو التخصصات المعرفية.
- لأول مرة أصبح التعليم العالي شأناً وعملاً عالمياً وصار التغيير يطال بنية الشهادات الجامعية بغية اكتساب القوة التنافسية.

ثانياً، وبما أن المزيد من المعلومات بات متاحاً للجميع – بخصوص المقررات الدراسية المتوفرة، ومقدار ما يتعلمه الطالب منها ومقدار التواصل واللقاءات بين الأساتذة والطلبة، وفيما يتعلق بمستوى رضا الطلبة بالمقرر الدراسي أو البرنامج أو المؤسسة ذاتها – فسوف تتزايد سرعة ضغوط المنافسة وسرعة أعمال السوق.

وأخيراً، وكما سنوضح ذلك في الفصل القادم، بدأت الحكومات مدفوعة باهتمامها في تشجيع المنافسة بخلق سوق ضخمة من المؤسسات المختلفة، العامة والخاصة والربحية، وإحداث جامعات وكليات ومعاهد فنية وجامعات تابعة للشركات، والصفوف الدراسية التقليدية والافتراضية والمختلطة المحلية منها والأجنبية. وهي جميعاً، وغيرها، سوف تتنافس بقوة لكسب مكانة تحت الشمس، وسوف تلقى الدعم والتأييد من صناع السياسات الذين يحدوهم الأمل بأن هذا السوق سوف يجلب معه شكلاً جديداً من أشكال المحاسبة والمساءلة.

فالتعليم العالي لن يبقى على حاله رغم كونه عصياً على التغيير. لكن السؤال الذي يطرح نفسه، هل ستكون خدمة هذا القطاع لنا أفضل أم أقل جودة؟ إن التنافس في كل من هذه الجوانب التي تحدثنا عنها. قد تساعد – أو ربما تضر – التعليم العالي في بناء قدراته على خدمة عامة الناس، أو ربما تسيء إلى التزامه وقدراته في هذا السبيل. لكن المستقبل يعتمد على قدرة الحكومة على وضع السياسات الفاعلة، وعلى قدرة قادة الجامعات على خلق استراتيجيات المؤسسات التي تأخذ في اعتبارها المسؤوليات العامة.

الفصل الثالث

وقد أقبل السوق

توجد قوى عديدة تفعل فعلها في تحويل التعليم العالي. لكن أشدها قوة وبالتأكيد أكثرها فعلاً هي تحول صناع السياسات نحو نظام للتعليم العالي يكون ذا توجه للسوق وبعيد عن نظام يتسم بالتدخل الحكومي. إن هذا التحول نحو السوق يمثل تغييراً جذرياً لنزعة قديمة استمرت طويلاً – لأكثر من خمسة عقود – كان توجهها دوماً نحو أنظمة تضع الدولة بنيتها وهيكلتها.

عند دراستنا لهذا التحول في التعليم العالي، كنا نركز اهتمامنا على خمس قوى تفعل فعلها في هذا التحول، ألا وهي: تنامي التنافس بين الكليات والجامعات التقليدية غير الربحية، وأثر أولئك الجدد الذين يقدمون التعليم العالي ومنهم مؤسسات ربحية تمنح الدرجات العلمية والبرامج والمؤسسات الافتراضية والجامعات التابعة للشركات، وأثر التقنية الرقمية وعولمة التعليم العالي، وأخيراً تزايد اعتماد القادة السياسيين على قوى السوق في سبيل هيكلة التعليم العالي. وهذه القوى كلها متشابكة وتتفاعل فيما بينها، ويبدو أن كل واحدة منها تقوي الأخرى، إنما أشدها قوة وبالتأكيد أكثرها فعلاً هي تلك المتجسدة في تحول صناع السياسات نحو نظام للتعليم العالي يكون ذا توجه نحو السوق مبتعداً عن نظام يتسم بالتدخل الحكومي. ويبدو أن تلاقي هذه القوى

الخمس معاً يشكل قوة كبيرة جداً تكفي لإحداث تغيير في نظام عرف عنه الاستقرار بشكل لافت.

التحول من التدخل الحكومي نحو السوق

يمثل التحول نحو السوق تغييراً جذرياً لنزعة قديمة استمرت أكثر من خمسة عقود كان توجهها نحو أنظمة تضع الدولة بنيتها وهيكلتها. عندما ازداد بصورة مفاجئة عدد الكليات والجامعات العامة في عقدي الخمسينيات والستينيات من القرن الماضي انتقلت طريقة الحكم من نظام الجامعة الواحدة (مثل جامعة كاليفورنيا، كما كانت جامعة بيركلي Berkley تعرف آنذاك) إلى نظام المجمع الجامعي المتعدد (مثل منظومة جامعة كاليفورنيا الشهيرة University of California System، كما وصفها ودعاها وأشاد بها كلارك اكرّ Clark Kerr)، ثم إلى منظومة المنظمات في عدد كبير من الولايات (مثل المخطط الرئيسي لكاليفورنيا California Master Plan الذي حدد أماكن مجموعة جامعة كاليفورنيا ومنظومة جامعة الدولة في كاليفورنيا State University ومنظومة كليات المجتمع بكاليفورنيا Community College System. ثم عمدت بعض الولايات إلى جانب ذلك لإنشاء مجلس تنسيقي أو مجلس محافظين (ومثاله، هيئة كاليفورنيا للتعليم ما بعد الثانوي California Postsecondary Education Commission). إن الهدف من تشكيل هذه الهيئات العليا هو حفظ النظام وتحقيق الفاعلية في هذا العدد المتنامي من كليات وجامعات الدولة. وقد تضمنت مسؤولياتها، فيما تتضمنه، تحديد أدوار المؤسسات والتقليص ما أمكن من ازدواجية البرامج وتداخلها، وتبسيط مهام المجالس التشريعية في تخصيص الموارد للجامعات كل على حدة، وتقديم شيء من الحماية للتعليم العالي يقيه من سياسة الولاية (من تقرير بعنوان "About the Commission", 2003).

أما الآن، فالوضع قد تغير. فالهيئة العليا ليست قادرة على الحيلولة دون ذلك الزحف البطيء للرسالة وازدواجية البرامج وتداخلها على الرغم من فاعليتها وقدرتها في تنظيم وتنسيق التوسع في حجم ومجالات تلك المنظومة العامة للتعليم العالي.

وليس بمقدورها أن تعالج أموراً ذات علاقة بالتكلفة والفاعلية، أو جودة التعلم، ولا تستطيع أن تجعل من التعليم العالي سنداً داعماً لعملية الإصلاح في التعليم الابتدائي والثانوي. فنفد صبر المشرعين، وأضحت المحاسبة والمساءلة موضوعاً له أهميته الكبرى.[1] تقول الرابطة الوطنية لحكام الولايات: «الآن، وأكثر من أي وقت مضى، تصبح استجابة المؤسسات [لما بعد التعليم الثانوي] للاحتياجات المتغيرة عند الطلبة وأرباب العمل أمراً بالغ الأهمية للتنافسية الاقتصادية في الولايات» (National Governors Association, 2001). وهذا يدل دلالة واضحة على أن حكام الولايات يشعرون بضرورة «أن يعمل التعليم ما بعد الثانوي على تحسين انتاجيته ورفع مستوى المساءلة.» (National Governors Association, 2002، وانظر أيضاً Feemster, 2003). ونتيجة لذلك، زاد الاهتمام في التحول من الاعتماد على الإشراف والتدخل الحكومي إلى استخدام السوق وسيلة لتحقيق الأغراض العامة للتعليم العالي. وتطلّب الابتعاد عن التدخل الواسع في المنظومة كلها في بعض الأحيان (وليس بالضرورة في كل حين) إبرام اتفاقيات محددة مع مؤسسات إفرادية بخصوص المهام والمساءلة.

فيما يلي بعض الأمثلة الدالة على اعتماد اللامركزية ورفع التدخل الحكومي:

- في عام 1994 اتخذت ولاية نيوجيرسي خطوة بإلغاء «مجلس التعليم العالي» كما ألغت وظيفة المستشار (رئيس الجامعة) وعدداً لا بأس به من وظائف وزارة التعليم العالي، واستعاضت عنها بإحداث هيكلية أكثر بساطة وأكثر لا مركزية. فتولت المجالس الخاصة بالمؤسسات مسؤولية التعليم والبرامج الأكاديمية وأمور العاملين فيها وترشيح أمناء المؤسسات وكذلك أمور التشييد والبناء. وكان هذا النظام الجديد يعتمد على «التنظيم الذاتي» (McLarin, 1994, McLenden, 2000, p.17).
- في ولاية كولورادو منحت إحدى المؤسسات خطة تمويل لعشر سنوات، وحررت من تدخل الولاية مقابل خطة تم الاتفاق عليها بخصوص قياس الأداء. وهناك مؤسستان أخريان تحررتا من منظوماتهما وأعطيتا الحق بتشكيل مجلسيهما.

وقدم مشروع قانون إلى المجلس التشريعي يتم بموجبه استبدال مساعدة الولاية لدعم المؤسسات ببرنامج قسائم يحملها الطلبة إلى المؤسسات[2].

- في ولاية داكوتا الشمالية، تم التوقيع على قانون بعنوان «المرونة مع المساءلة» في عام 2001 يخول المؤسسات مرونة في الاتفاق ومنحاً إجمالية، ويعطي المؤسسات القدرة على الاحتفاظ برسوم التعليم والهبات الخاصة مقابل إجراءات جديدة في المساءلة (Gouras, 2002; State of North Dakota, 2001; Sullivan 2002; Hanson, 2000).

وفي بعض الولايات يوجد خليط من الدوافع بسبب الإرباك أحياناً وقد أفضى إلى سجال سياسي يقوم على مقايضة المساءلة بالحكم الذاتي، ولكن نتائج هذا السجال غير واضحة بسبب تسييس العملية. ففي ولاية فلوريدا، مثلاً، احتدم الجدال حول التحول المقترح باتجاه اللامركزية. تقدم حاكم الولاية بمشروع قانون إلى المجلس التشريعي، الذي وافق بالتالي عليه، يقضي بإلغاء مجلس الأوصياء Board of Regents، والاستعاضة عنه بمجلس جديد يشرف على العملية التعليمية بأسرها في جميع أنحاء الولاية. وأعطيت كل جامعة صلاحية إنشاء مجلس خاص بها يتمتع بصلاحيات واسعة. ولكن وبعد أقل من عام واحد على هذا التغيير، أجرى حاكم سابق لولاية فلوريدا في العام 2002 استفتاءاً حقق نجاحاً جيداً حول إجراء تعديل دستوري بشأن إعادة المجلس السابق، مما سبب إرباكاً كبيراً

في ذلك التوجه نحو المزيد من آلية الحكم الذاتي في المؤسسات (انظر Gibson, 2001; Hebel and Schmidt, 2002; Schmidt, 2003; Kumar, 2002). وبرغم ذلك، كان ثمة مقترحات جديدة قيد الدراسة في عامي 2003 و 2004 تقدمت بها الجامعات من شأنها أن تعيد الزخم لذلك التوجه نحو الابتعاد عن التدخل الحكومي.

أما في الولايات الأخرى فقد اقتصر الجدل على مسائل ذات علاقة بالمساءلة دون دراسة السبل الكفيلة بإحداث حكم ذاتي جديد في المؤسسات. مجلس التعليم

ففي ولاية الينوي أصدر مجلس التعليم العالي أمراً يقضي بأن تقدم جميع الجامعات والكليات سنوياً مجموعة «مؤشرات للأداء». وعلى كل فرع من الاختصاصات العلمية أن يضع لنفسه الوسيلة المناسبة لتقييم ما يتعلمه الطلبة. وتوضح هذه الخطة أن المجلس وأسرة التعليم العالي بأسرها «جادون بما يتعلق بالجودة والمحاسبة» ("Plan to Test Student Learning, Enact Performance Measures Top IBHE Agenda", 2003) وفي هذا الإطار، يتضمن الفصل السابع توصيفاً أكثر تفصيلاً للتغيرات في كل ولاية على حدة.

وعلى الصعيد الوطني يوجد تحرك متزايد لرؤية منظومة التعليم العالي في الولاية على أنها مجموعة مؤسسات تتنافس فيما بينها جميعاً من أجل مكان لها في السوق، وبحيث تتبع كل كلية أو جامعة عامة تفاصيل المهام وأسلوب المحاسبة لكل واحدة منها على حدة. ومع دخول عدد كبير من الجامعات والكليات الربحية والتي تمنح الدرجات العلمية إلى منظومة التعليم العالي لتضاف إلى المئات من المؤسسات الخاصة غير الربحية القائمة، أصبح نظام التعليم العالي مهيأ بصورة جزئية ليكون سوقاً. وبوجود أكثر من أربعة آلاف مؤسسة تمنح الدرجات العلمية لا يمكن إلا للسوق أن يخدم الجمهور العام بفاعلية. وظهر هذا التحول على مستوى العالم، حيث نجد بلداً بعد آخر ينحو نحو هذا التحول، وحتى في البلدان التي كان التعليم العالي فيها أقل تنوعاً وأكثر خضوعاً لتدخل الدولة بدأت تظهر طرق جديدة تهدف إلى خلق السوق وتشجيع الضغوط التنافسية.

أسباب التحول

لماذا يحدث هذا التغير في السياسة العامة في هذا الأوان؟ للإجابة عن هذا السؤال يمكن القول إن ثمة سببين رئيسين يتفاعلان لإحداث هذا التغيير. يتمثل السبب الأول في وجود مجموعة من القوى الناشئة بصورة طبيعية عن تزايد المنافسة، فكلما اشتدت هذه المنافسة بين الكليات والجامعات غير الربحية سواء الخاصة منها أو العامة

بسبب الضغط المتزايد الذي تحدثه الجامعات والكليات الربحية الجديدة والبرامج الافتراضية الجديدة يشتد إلحاح قادة المؤسسات العامة على مزيد من الحكم الذاتي. فاهتمامهم بالمزيد من الحكم الذاتي، وهو اهتمام قوي منذ الآن، يتزايد حالياً من خلال حجة جديدة يقدمونها مفادها: «نحن بحاجة لمزيد من الحكم الذاتي لكي ننافس».

ولعل أوضح مثال يبين كيف يفضي هذا الضغط إلى ما يرمي إليه هو ذلك التحرك الذي قامت به كلية داردن Darden لإدارة الأعمال التابعة لجامعة فرجينيا التي قررت أن تنهي وضعها في برنامج التمويل العام مع حلول العام 2008 لكي تشعر بالحرية في دخول ميدان المنافسة بفاعلية أقوى في سوق مربح وعلى درجة عالية من التنافس يضم النخبة من كليات الأعمال والتدريب التنفيذي. (وواقع الأمر أن كلية داردن تنفذ خطتها هذه في فترة زمنية أقصر من المخطط له، كما أن كلية القانون في الجامعة نفسها قد أعلنت أنها ستحذو حذوها). وعند تنفيذ هذه الخطة ستصبح هذه الكلية مؤسسة خاصة في رحاب جامعة عامة.[3]

لقد قادت ضغوط المنافسة معظم المؤسسات لتبحث بقوة عن موارد جديدة للدخل نذكر منها الارتفاع في رسوم التعليم الجامعي، واستخدام مبدأ «إدارة الالتحاق في الجامعة» بهدف زيادة الإيراد من الأقساط الجامعية والبرامج الافتراضية ومناسبات جمع التبرعات والعقود مع الشركات والمنح الخاصة بالبحوث. يقول دافيد كيرب David Kirp "يتزايد الحديث عن الأسواق، حتى بات أكثر من حديث – فالمال آخذ بالانتقال من الأطراف ويقترب من النواة، وبدلاً من أن يكون كسب المال وسيلة صار غاية.» (في اتصال شخصي مع دافيد كيرب بتاريخ 2003/3/19، وانظر أيضاً Kirp, 2003) . ومع تصاعد التحرك نحو الحصول على دخل جديد وبذلك تزداد نسبة الدخل الخاص أمام الدخل العام، يتزايد الضغط من أجل المزيد من الحكم الذاتي والتحرر من سيطرة الدولة. وفي غضون ذلك يتزايد عدد رؤساء المؤسسات العامة الذين صاروا يصفون جامعاتهم وكلياتهم بأنها «مؤسسة تتلقى مساعدة من الدولة» بدلاً من وصفهم لها بأنها «مؤسسة تابعة للدولة.»

أما الوجه الآخر للعملة فيتمثل في موقف حكام الولايات ومجالسها التشريعية ومجالس الولايات المرحب بفكرة السوق أكثر من أي وقت مضى ويصفون السوق بأنه قوة إيجابية. وفي هذا تحول كبير عن موقفهم السابق المنادي بحماية المؤسسات من السوق ومن المنافسة. ولعل حجتهم في هذا القول «إذا كانت خمسة عقود سابقة اتسمت بالتدخل الحكومي غير قادرة على تطوير طريقة فاعلة للمساءلة والاستجابة فلعل مبدأ السوق يكون قادراً على ذلك. «وفي هذا السياق ذكرت صحيفة American Statesman في تكساس: «يعتقد الكثيرون من المشرعين الجمهوريين أن المنافسة يجب أن تكون الوسيلة التي نضطر للجوء إليها. وهم يؤمنون بأن التعليم يجب أن يستجيب لقوى السوق شأنه في ذلك شأن الكهرباء والهاتف.» وإلى ذلك نقلت الصحيفة نفسها عن السيناتور في مجلس شيوخ الولاية فلورنس شابيرو Florence Shapiro قولها: «علينا ألا ننسى أن هذه المؤسسات مؤسسات عامة وأنه يتعين عليها أن تكون قوية المنافسة.» (Kay and Jayson 2003). وفي ولاية كولورادو أشار السيناتور في مجلس شيوخ الولاية كيث كينغ Keith King، وهو من الحزب الجمهوري، في حديثه بأنه آن الأوان «لفرض واقع السوق على التعليم العالي.»[4] يضاف إلى ذلك أن هذه الفكرة نفسها تكسب تأييداً كبيراً في البلدان الأخرى، نذكر منها على سبيل المثال السيدة مارغريت هودج Margaret Hodge وزيرة الدولة للتعليم العالي في المملكة المتحدة التي قالت على مسمع من الملأ إنها تحبذ فكرة الإصلاحات الجادة بنموذج السوق الحر التي تتيح للسوق أن «يلعب دوراً أكثر قوة في تقرير خيارات الطلبة والاستثمارات البحثية» والتي قد ينجم عنها إغلاق بعض المؤسسات (Crane, 2003, p.6).

ينبغي على الأسرة الأكاديمية أن تفهم حقيقة مفادها إن هذا الاهتمام بقوى السوق لا يأتي من فراغ، وإنما هو امتداد واسع لتحرك عريض باتجاه استخدام الأسواق في عدد كبير من القطاعات – وهذا ما فسره بعضهم بعبارة «التحول باتجاه اليمين.» فمثلاً، إن التغيرات الجارية حالياً في الاتصالات والرعاية الصحية وصناعة الخطوط الجوية تشكل سابقة لهذا التحول في القطاع الخاص. والتفكير الجديد

في الأسواق أوجد مقاربات واسعة التصور لما كان يعالج تقليدياً بالتدخل الحكومي. فالحكومة الفدرالية، على سبيل المثال، أوجدت منهجية بديلة لتدخلها في قضية البيئة، تتمثل في بيع وشراء «ائتمانات التلوث». وبموجب هذه المنهجية تستطيع الشركات التي تحرز تفوقاً في تحقيقها للمعايير الموحدة للانبعاثات الغازية المسببة للتلوث أن تراكم ائتماناتها وبالتالي أن تبيع من هذه الائتمانات إلى شركات أخفقت في تحقيق هذه المعايير. والهدف من هذا الإجراء يتمثل في كونه يشكل حافزاً اقتصادياً يدفع الشركات نحو الإقلال ما أمكن من الانبعاثات من تلقاء أنفسها، وكما قال أحد أنصار البيئة «يتعين علينا أن نضع قواعد اللعبة لكي تشعر الشركات أن مصلحتها الذاتية تكمن في حماية البيئة (Mandel, 1989 و Golden, 1999).

وإذا نظرنا إل القطاع العام نجد أن هذا التحول في سياسة التعليم العالي يعكس توجهاً مماثلاً نحو خلق سوق في التعليم الابتدائي والثانوي. وعلى صعيد الولاية، أفرز هذا التحول اندفاعاً في السياسة شهد تطوراً كبيراً من مدارس عامة تستقطب الطلبة من أنحاء المدينة وتقدم لهم مستوى رفيعاً من التعليم، إلى حرية اختيار المدرسة العامة، ثم المدارس ذات الامتياز الخاص، فالتعليم المنزلي والبرامج ذات القسائم – وهذه كلها نماذج للتنظيم تحمل التحدي القوي للهوية التقليدية للتعليم بصفته قطاعاً عاماً ذا درجة عالية من التدخل الحكومي.[5]

قوى السوق تتوجه نحو العالمية

يشاهد هذا التحول أيضاً خارج حدود الولايات المتحدة. ففي بلد إثر آخر يحدث هذا التحول نفسه نحو قوى السوق. ففي مصر وسنغافورة والصين وبولونيا وألمانيا وماليزيا، وغيرها العديد من الدول، تعمل الحكومات، ولأول مرة، على تشجيع إحداث الجامعات الجديدة الخاصة، وفي معظم الأحيان، بقصد الربح، فتصبح منافساً قوياً لجامعات الدول التقليدية. وفي العديد من البلدان الآسيوية، لا سيما في اليابان وكوريا الجنوبية والفيليبين والهند وأندونيسا، نجد غالبية الطلبة مسجلين في الجامعات

الخاصة وبنسبة قد تصل إلى 80 بالمائة في بعض الأحيان، (Lewis, Hendel, and Dundar, 2002، وانظر أيضاً Quddus and Rashid, 2000). ومؤخراً أعلنت حكومة سنغافورة أنها سوف تلبي احتياجات النمو المتوقع في أعداد الداخلين إلى مؤسسات التعليم العالي من خلال توسيع القطاع الخاص وهو قطاع كبير حالياً، والإبقاء على عدد الجامعات الرسمية البالغ ثلاث جامعات.[6] وفي عام 1996 أدخلت الحكومة الماليزية تعديلات في سياستها التعليمية إذ سمحت بإنشاء فروع لجامعات دولية على شواطئها (Bennel and Terry, 1998). كما تخطط أندونيسيا لتوسيع نظامها التعليمي وفق النموذج الذي اعتمدته ماليزيا عام 1996 (Banks and Mc Burnic, 1999). وفي الصين يعكس ظهور مؤسسات min ban، أو المؤسسات الخاصة التي يديرها الأشخاص، اعتقاد الحكومة أن ثمة حاجة إلى قطاع خاص في التعليم العالي يؤمن لجميع الطلبة فرص التحصيل العلمي العالي وبخاصة أولئك الذين لم يحرزوا درجات عالية في الامتحانات. وقد أحدثت نحو ألف مؤسسة min ban اعتمد منها مائة من قِبَل الحكومة. ولكن لم يصدر حتى الآن التشريع اللازم لتوصيف هيكلية هذا القطاع (Altbach, 2002). وكذلك الأمر في بولونيا حيث كان معدل النمو للمؤسسات الخاصة مثيراً للإعجاب. فقد ارتفع عدد هذه المؤسسات من الصفر إلى نحو مائتين في غضون إحدى عشرة سنة، وأكبر هذه المؤسسات أكاديمية العلوم الإنسانية والاقتصادية إذ بلغ عدد الطلبة الملتحقين فيها عشرين ألفاً وقد حصلت مؤخراً على الموافقة لتقديم برامج شهادة الدكتوراه (Lewis, Hendel, and Dundar, 2002، وفي اتصال شخصي مع Makary Krzysztof Stasiak في كانون الثاني/يناير 2003).

وفي حالات عديدة – نذكر منها الصين وبريطانيا ونيوزيلندا واستراليا – يمثل هذا التحرك نحو تشجيع المنافسة بين المؤسسات الرسمية امتداداً لذلك التحول العريض في فلسفة الحكومات حيال السوق. واستطراداً نقول إن تركيز الحكومات في بريطانيا العظمى والتشيلي ونيوزيلندا، وكذلك في الولايات المتحدة على قوى السوق اشتمل على بعض الجهود الهادفة إلى تطبيق ذلك في المدارس الابتدائية والثانوية.

الدوافع المتباينة للقادة الأكاديميين والسياسيين

على الرغم من أن العديد من القادة الأمريكيين على الصعيدين السياسي والأكاديمي قد تقبلوا قوى السوق وآمنوا بها، إلا أن الدوافع لدى هاتين الجماعتين من القادة متباينة. فقد أظهرت الحوارات التي أجراها «مشروع المستقبل» وجماعات الهدف الرسمية مع قادة من كلتا الجماعتين اختلافات شديدة التباين (Immerwahr 2002). وبرغم ذلك، فإن كلا الجماعتين ترى أن التعليم العالي في أمريكا هو الأفضل في العالم. لكن حكام الولايات والمشرعين يرون فيه مشكلات كبيرة تتراوح ما بين الفشل في معالجة التكاليف المتزايدة بإطراد والافتقار إلى عملية تقييم التعلم. وهم يريدون طريقة معينة للمساءلة والمحاسبة. ومن جهة أخرى فلا يرى رؤساء الكليات والجامعات، خطورة في تلك المشكلات التي يتحدث عنها القادة السياسيون لكنهم يريدون المزيد من التمويل ومن الحكم الذاتي (انظر الفصل الخامس).

وإذا ترك هذا الخلاف على حاله فمن المرجح أن يؤدي إلى تفاقم المجابهة بينهما. ولكن توجد فرصة سانحة للمقايضة، وهي مزيد من الحكم الذاتي مقابل مزيد من المساءلة والمحاسبة. فالذي يريده قادة الولاية، والذي قد يخدم الجمهور العام بفاعلية كبرى، هو رقابة الولاية التي تتكون من عاملين رئيسين هما وجود بيان للمهمات ومجموعة من الوسائل العملية لتقييم الأداء المؤسسي. والذي يريده قادة المؤسسات هو المزيد من الحكم الذاتي في تشغيل المؤسسة بحيث تفي بالمهام المتفق عليها. وفي هذا السياق ومرة أخرى تبرز نزعة جديدة على الصعيدين المحلي في معظم الولايات، والعالمي في عدد لا بأس به من البلدان تقضي بتجريب منهجية جديدة تتجسد في العبارة التالية: مزيد من الحكم الذاتي في تشغيل المؤسسة مضافاً إليه اتفاق مع الدولة يتضمن مهمة محددة للمؤسسة تجري محاسبتها على أساس هذه المهمة كما يتضمن الطريقة التي تقيس بها المؤسسة أداءها وترفع تقاريرها بهذا الشأن.

ولعل أفضل الأمثلة التي توضح اتفاقاً فاعلاً حول الأداء تم التوصل إليه بين الحكومة والقادة الأكاديميين من خلال مفاوضات بناءة هو ذلك الاتفاق المعمول به حالياً لدى كلية المناجم في كولورادو. يتألف هذا الاتفاق من أربع صفحات ويتضمن بياناً واضحاً حول رسالة المؤسسة، بحيث لا يكون طويلاً بإفراط ولا بيروقراطياً، ويحدد معايير الأداء التي يراها الأساتذة والإداريون في كلية المناجم مناسبة لمؤسستهم. ويحدد هذا الاتفاق الطريقة التي تكون فيها هذه الكلية مسؤولة عن تقديم برامج التعليم والتدريب وتحديد معدلات التخرج وقياس مخرجات التعلم من خلال استطلاعات وامتحانات الترخيص المحددة في ميدان الاختصاص، بالإضافة إلى الطريقة التي ترفع فيها التقارير إلى هيئة التعليم العالي ("Performance Agreement: Colorado School of Mines and CCHE for FY 2002-2007", 2002).

بيد أن التفاوض في شأن الحكم الذاتي والمساءلة ليست سهلة ويسيرة، ذلك إن عوامل عديدة تتدخل في هذا الجدال ولا تستبعد السياسة منها. ولدينا مثال شديد الوضوح للنزاع حول الأداء والمساءلة. فقد اشتبك حاكم ولاية كنتكي Kentucky بول باتون Paul Patton مع تشارلز وثنغتون Charles Wethington الذي كان آنذاك رئيس جامعة كنتكي في معركة سياسية عنيفة جداً.

فقد اقترح الحاكم إعادة تنظيم الجامعة بحيث يتم فصل كليات المجتمع في الولاية وإخراجها عن سيطرة الجامعة، وكان الهدف من هذا الاقتراح إعطاء شيء من الحرية للجامعة لكي تركز على رسالتها – وتحديداً تحسين وضعها المتراجع كجامعة بحثية، وفي الوقت نفسه يكون من شأن هذا التغيير تطوير كليات المجتمع بحيث تصبح مراكز لتطوير المهارات والفرص التعليمية التي كانت الولاية بحاجة ماسة لها، وهو عمل كانت الجامعة لا تعيره اهتماماً. وعلى الرغم من إضافة مبلغ 50 مليون دولار لميزانية الجامعة لم تكن قيادة هذه الجامعة على استعداد للموافقة على ذلك الاقتراح الذي رأت فيه انتقاصاً لحماها وفقدان مجموعة كليات المجتمع التي كانت عوناً لها في تطوير دعم سياسي لها على مستوى الولاية. لكن الحاكم قدم الدلائل المقنعة لهذا

التغيير المطلوب وتمكن من الفوز. وقد جاء في تقرير أصدره المركز الوطني لنظم إدارة التعليم العالي National Center for Higher Education Management System، «إن التقدم الذي شهدته ولاية كنتكي منذ صدور التقييم عام 1997 أمر رائع حقاً» ثم يمضي التقرير مبيناً أن المؤسسات القائمة تواصل المنافسة فيما بينها بطمع شديد وتبحث عن وسائل «لإنهاء هذا النظام» في سبيل مكاسب قصيرة الأجل، وهذا ما يبرز الحاجة إلى إبرام اتفاق بين الولاية وكل مؤسسة على حدة يحدد مهمة المؤسسة ويرسم طريق التعاون فيما بين الجامعات والمشرعين (Chellgren, 2002 وانظر أيضاً Hawpe, 2003; "Turf Battles Still Endanger State's Higher Education," 2002)

الفرصة في الأزمة الحالية حول الميزانية

تمثل الأزمة الراهنة في ميزانيات حكومات الولايات فرصة لاتخاذ خطوات نحو المقايضة على النحو الذي جرى في ولاية كنتكي. ففي الأساس تعاني الولايات كافة من ثغرات في ميزانياتها، وفي العديد منها تكون هذه الثغرات حادة وشديدة. وقد أشار التقرير الصادر في نيسان/أبريل عام 2002 عن المؤتمر الوطني للمجالس التشريعية للولايات أن ثلاثاً وأربعين ولاية تعاني عجزاً في ميزانيتها، وارتفع هذا الرقم إلى أربع وأربعين في العام 2003، كما تزايدت نسب هذا العجز منذ ذلك الحين. ولما كان حكام الولايات والمشرعون غير قادرين على تقديم التمويل الكافي باتوا أكثر انفتاحاً للمناقشات حول الحكم الذاتي. وكذلك رؤساء المؤسسات الذين يسعون جاهدين لتوسيع موارد الدخل لمؤسساتهم (وبصورة خاصة عن طريق رسوم التعليم) هم أيضاً أكثر انفتاحاً للحديث حول طريقة الحكم، إنه إذن الوقت المناسب لاعتماد مقاربة بناءة تكون أكثر واقعية.[7]

يقول المسؤولون في جامعة كولورادو، على سبيل المثال، إنهم في مواجهة هذا التعديل الدستوري الذي تم بالاقتراع والذي أرسى حدوداً للانفاق الحكومي منذ عام 1992 «بحاجة إلى المزيد من المرونة بغية جذب أعضاء هيئة تدريس جيدين والاحتفاظ

بهم وتحسين البرامج الأكاديمية واستخدام الأموال التي لديهم بفاعلية أكبر» (Hebel, 2002, p.A29). وقد اقترحوا إجراء مقايضة معتبرين أن الجامعة تتلقى نسبة من وارداتها من الولاية تتجه نحو التناقص، ومقابل ذلك تصبح الجامعة «مشروع أعمال تابع للدولة» يتمتع بالمزيد من السيطرة على بعض الأمور مثل تحديد الشراء ورسوم التعليم. والجدير بالذكر أن وضعية مشروع أعمال تابع للدولة قد أقره المجلس

التشريعي، لكن حاكم الولاية رفض ذلك مستخدماً حقه في النقض «الفيتو» في حزيران/يونيو عام 2003 ("Owens Ties CU's Purse Strings" 2003; Hebel, 2002) لكن هذه الفكرة أعيدت للمناقشة في عام 2004.

وعلى نحو مماثل تقدم رؤساء المؤسسات في ولاية أوريغون باقتراح إلى المجلس التشريعي لاجراء مقايضة غير رسمية سميت بـ «الصفقة». يقضي هذا الاقتراح بأن تقدم الولاية تمويلاً إلى جامعاتهم يصل إلى نحو 80 بالمائة من وسطي ما يمنح إلى مجموعة من الجامعات المماثلة في ولايات أخرى، وبحيث ترتفع هذه النسبة إلى 90 بالمائة خلال خمس سنوات، وتحصل الجامعات على حق سيطرتها على رسوم التعليم «ومبادرات مرونة» تتيح لها المزيد من الحكم الذاتي في عملياتها. وبالمقابل توافق الجامعات على رفع أعداد الطلبة الملتحقين فيها من 78000 إلى 100000 ومضاعفة تمويل البحوث وزيادة معدلات التخرج، وإبقاء التكاليف على دافعي الضرائب دون الحد الوسطي على الصعيد الوطني وتحديد نسبة معينة من وارداتها كمساعدات مالية تقدم إلى الطلبة المعوزين ("Universities Ask for Freedom to Set Own Tuition Policies", 2003).

وفي ولاية ماساتشوستس اقترح الحاكم مت رومني Mitt Romney إعادة هيكلة الجامعات العامة بحيث تجري خصخصة جزئية لمنظومة الجامعة. ويلغى مكتب منظومة جامعة ماساتشوستس، ويصبح المجمع الجامعي الرئيس في أمهيرست Amherst يتمتع بحكم ذاتي واسع، وترفع رسوم التعليم كثيراً لتغطية التخفيضات في الميزانية (وقد

تصل نسبة الزيادة في بعض الحالات إلى 28 بالمائة)، وتعاد هيكلة بعض الجامعات الأخرى وكليات المجتمع لتصبح تجمعات إقليمية تتعاون فيما بينها في بعض المجالات مثل اتفاقية الشراء. ولكن هذا الاقتراح انقلب صراعاً سياسياً، ذلك أن الرئيس السابق لمنظومة جامعة ماساتشوستس، وليام بلغر William Bulger، وقد كان الرئيس السابق لمجلس الشيوخ في هذه الولاية، اتهم رومني «بمحاولة جعل الشركات تتولى أمور التعليم العالي» (Healy 2003, p.B1؛ وانظر أيضاً Russel, 2003; Healy and Russel, 2003; Butterfield, 2003). ولما رأى رومني نفسه معرضاً لهجوم بخصوص أمور أخرى، تنحى عن منصبه، وهكذا تم التخلي عن مشروع إعادة هيكلة المنظومة الجامعية، ولكن يجري تطبيق بعض عناصر هذا المشروع بشكل تدريجي.

يتضح لنا مما تقدم أن هذه المقترحات كلها تتضمن أفكاراً حول كيفية إصلاح التعليم العالي والطريقة الأفضل لمعالجة أزمة الميزانية وكذلك أموراً سياسية بحتة. وفي بعض الحالات، كولورادو وأوريغون على سبيل المثال، كانت هذه الاقتراحات تعكس توجهاً متزايداً لدى رؤساء الجامعات ليظهروا بأنهم «ذوو موضع في الولاية» بدلاً من «متلقي الدعم من الولاية» وهدفهم في ذلك أن يناوروا للحصول على مزيد من الحرية أمام تدخل حكومة الولاية.

المخاوف إزاء حصة الدولة من التمويل

مع تزايد التحرك نحو البحث عن موارد دخل جديدة خلال العقد الماضي ازداد الشعور السائد لدى قادة التعليم العالي بأن حكومة الولاية تتخلى عنهم. فقد أكد هؤلاء القادة أن الدعم الحكومي في تناقص مستمر، وليس لديهم أي خيار سوى البحث عن دخل جديد من مكان آخر، وأشاروا إلى أن وضع الخصخصة المتزايدة يتطلب مزيداً من الحكم الذاتي والاستقلال عن الدولة[8]. كان مارك يودوف Mark Yudof من جامعة تكساس رائداً في الحديث عن هذا الموضوع علناً، لا سيما حين قال: «من المؤسف أن الاتفاق بين الولايات وجامعاتها الرئيسة آخذ في التدهور منذ

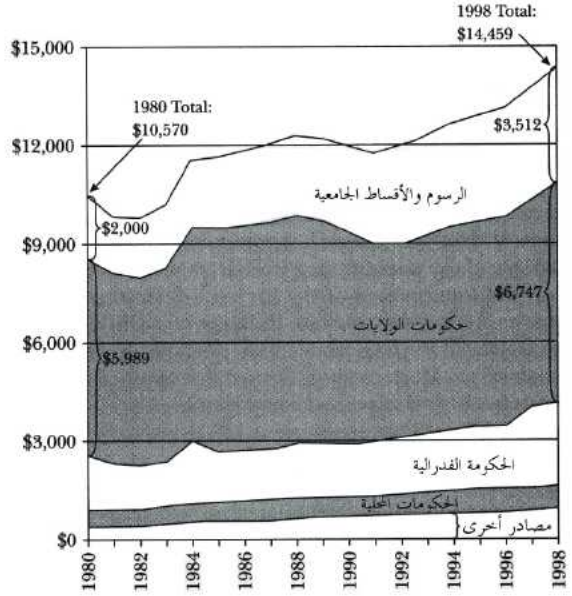
خمسة وعشرين عاماً، وهذا ما جعل الجامعات البحثية العامة تستنفد مواردها غير الكافية – أقساط جامعية منخفضة ومخصصات محدودة جداً» (Yudof, 2002 a, p.18 وانظر أيضاً Yudof, 2002b) وفي سياق منفصل ذكرت الرابطة الأمريكية لجامعات وكليات الدولة: «إن «كعكة» إجمالي التمويل للولايات والمؤسسات قد كبرت كثيراً، لكن القطعة المخصصة للتعليم العالي من كعكة التمويل هذه لم تكبر بالقدر نفسه، ولم تكبر كذلك حصة الولاية في كعكة تمويل التعليم العالي» (American Association for State Colleges and Universities, 2001, p.2).

ولكن حين نظر توم مورتنسون Tom Mortinson، المحلل في شؤون التعليم العالي، إلى هذه المعطيات من منظور آخر، رأى أن مخصصات أموال الولاية من الضرائب لكل 1000 دولار من دخل الأشخاص بدأت بالانخفاض منذ عقد السبعينيات (“State Investment Effort in Higher Education, FY 1962 to FY 2003”, 2002)

وبرغم تعاطفنا مع رؤساء المؤسسات في رغبتهم بالمزيد من الحكم الذاتي، إلا أن تحليلاتنا لواردات الولاية تعطي نتائج مختلفة عما تقدم. فقد كانت مخصصات التعليم العالي في ميزانية الولاية في تزايد خلال العقدين الأخيرين (وذلك إلى أن وقعت أزمة الميزانية في السنتين الأخيرتين) حتى لو حسبت على أساس ما بعد التضخم المالي ولكل طالب بمفرده (انظر الشكل 3.1). ففي السنوات العشر الأخيرة وحدها (1993-2003)، كانت المبالغ التي أنفقتها حكومات الولايات على التعليم العالي تتزايد بمعدل وسطي قدره 60.2 بالمائة (أو نحو 13 بالمائة إذا حسبت على أساس ما بعد التضخم المالي ولكل طالب بمفرده، Grapevine Project 2003، وانظر أيضاً Callan, 2002)[9]. فالقضية إذن هي: برغم أن تمويل الدولة كان يتزايد إلا أن الكليات والجامعات كانت تتوسع في موارد أخرى للدخل (الأقساط الجامعية، البحوث التي تحظى بالرعاية والتعاقد مع الشركات ومناسبات جمع الأموال والتبرعات).[10] ونتيجة لذلك باتت المخصصات من الولاية تمثل الآن حصة أصغر من السابق من إجمالي ميزانية المؤسسات العامة – وليس السبب في ذلك تناقص هذه الحصة، بل لأن الدخل

من موارد أخرى كان يتزايد بسرعة أكبر لتتمكن المؤسسات من إشباع «شهيتها التي لا تنطفئ» كما قال بات كالان، رئيس المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي (Allen, 2002, p.1).

الشكل 3.1 الواردات للمؤسسات العامة لكل طالب معادل يداوم دواماً كاملاً (بالسعر الثابت للدولار)



وبينما تواجه الحكومات في الولايات كلها وفي العالم بأسره تلك التكاليف العالية لضرورة توسيع فرص الحصول على التعليم العالي أمام شريحة واسعة من السكان ومحاولة موازنة احتياجات التعليم العالي مع غيرها من القضايا الاجتماعية الملحة مثل الرعاية الصحية أو دعم التعليم الابتدائي والثانوي، فإنها في الوقت نفسه ترغب، بل تتوق لرؤية موارد أخرى لتمويل الجزء الأكبر من التعليم العالي. وحيال هذا الانخفاض الراهن في تمويلات الولاية، حيث حصلت انخفاضات حقيقية في بعض الولايات (ثلاث عشرة ولاية حتى شهر آذار/مارس 2003)، فإن هنالك رغبة أشد وأقوى لدى الولايات لترى العبء الأكبر يزاح عن كاهلها لتحمله موارد أخرى (الواضح

أنها موارد الأقساط الجامعية رغم كونها رغبة عن مضض).[11] ومع ذلك، لا يزال القادة السياسيون يرون صفة الاستعجال للأغراض العامة للتعليم العالي ويريدون المزيد من المساءلة والمحاسبة ليست فقط مقابل تلبية المطالب والزيادات الكبرى في تمويل الولاية خلال العقود الخمسة الماضية، بل إنها مطلوبة أيضاً بسبب أهمية التعليم العالي في رفاه الولاية (Wellman, 2002).

قوى السوق والاحتياجات العامة

تحمل قوى السوق في هذه الحالات التي شاهدناها الوعد بتحسين الأداء في سبيل تلبية الاحتياجات العامة. فبعد أن تحررت قطاعات الطيران والاتصالات من التدخل الحكومي، حصد عامة الناس منافع انخفاض التكلفة على المستهلك. وفي قطاع التعليم العالي حين بدأ تطبيق قانون GI (الذي يمكن المجندين من متابعة تعليمهم العالي) في أعقاب الحرب العالمية الثانية، كان هذا القانون بمثابة بدايات لسوق جزئي في التعليم العالي ذلك أنه وضع الأموال في أيدي الطلبة الذين حملوها معهم إلى الجامعات. وكانت النتيجة أن أمكن التغلب على معارضة رؤساء الجامعات الذين أبدوا هذه المعارضة أصلاً للقانون نفسه، ولكنهم فيما بعد استجابوا بحماس شديد لوجود هؤلاء الطلبة الذين يملكون الأموال الكافية. وكان من شأن ازدياد أعداد الطلبة المنتسبين إلى التعليم العالي فيما بعد أن تغيرت نظرة العامة بخصوص من سيدخل الجامعة وما هي أعداد الطلبة المنتسبين، وهذا ما أدى بالتالي إلى تزايد متواصل في فرص الدخول إلى الجامعة وفي العدد الإجمالي للطلبة الملتحقين في الجامعات (Bennett, 1996).

لكن قوى السوق تحمل في ثناياها أخطاراً مثلما تحمل الوعود البراقة وما على المرء إلا أن يتذكر التجربة الأمريكية في ميدان الرعاية الصحية التي نجم عنها حرمان قطاعات واسعة من السكان من هذه الخدمة. إذ تشير الإحصاءات الخاصة بالرعاية الصحية أن ما يقرب من 44.5 مليون نسمة كانوا دون تغطية، وهذا الرقم يشكل 15 في المائة من إجمالي عدد السكان (مكتب الإحصاء للولايات المتحدة 2000). وعلى

الأرجح الأعم، يحتمل أن تكون الأقليات والفقراء والعاطلون عن العمل دون تغطية في هذه الرعاية. وكما قال أحد الخبراء في تلخيصه لهذه الحالة: «إن السوق يدمر نظامنا للرعاية الصحية ... كانت لدينا سياسات طوال عقد ونيف تهدف إلى جعل الرعاية الصحية عملاً من الأعمال التجارية، وقد فشلت جميعاً» (Stolberg, 1999, p.A18)[12] وعلى المرء أن يتذكر أيضاً الأوجاع التي نعانيها من صناعة الطاقة في تلك الولايات التي جربت التحرر من التدخل الحكومي.[13]

توجد حالياً إشارات بأن ضغوط السوق في قطاع التعليم العالي تسبب انحساراً في الأغراض العامة ذات الأهمية الكبرى في هذا القطاع. فالتدافع من أجل التحاق ما يقال إنهم طلبة متفوقون والارتقاء في المراتب الجامعية قد أفضى إلى ضغط على الولايات وعلى الحكومة الفدرالية والمؤسسات يهدف إلى توسيع مجالات المساعدة الممنوحة للتفوق – حيث الغاية من هذه المساعدة جذب الطلبة

المتفوقين – وذلك على حساب المساعدات التي يفترض أن تمنح لطلبة بحاجة لعون مالي. وهنالك جامعات تتلهف لتأمين تمويلات البحوث من الشركات ووقعت عقوداً منحت بموجبها حقوق النشر للشركات الراعية لها. إضافة لذلك، عمدت مؤسسات قليلة العدد بدأت تشعر بالضغوط السلبية للسوق على الاندماج والاتحاد مع مؤسسات أخرى (Martin and Samels, 2002). لقد بات المرء في كل مكان يسمع أصواتاً متعالية حول تحويل التعليم إلى سلعة (وهذا يعني انخفاض قيمة التعلم ليصبح مجرد «فرصة للكسب بعد التخرج») وحول البحث عن موارد أخرى للأغراض الأساسية من التعليم العالي مثل التعليم والتعلم وما يقدمه من خدمات (Kirp, 2002، وانظر أيضاً Benson and Harkavy, 2003). لا يستطيع التعليم العالي لا يستطيع أن يقبل قبولاً أعمى بالنتائج السلبية للسوق (انظر الفصل السادس من أجل تفاصيل أخطار السوق) فقد آن الأوان للتفكير ملياً وبعناية فائقة بالطريقة المثلى لوضع هيكلية للسوق بحيث ينجح ليس في خلق المساءلة والمحاسبة في المؤسسات فحسب بل في ضمان وجود نظام للتعليم العالي يخدم الاحتياجات بعيدة المدى للمجتمع.

التحضير لسوق ناجح

في ظل هذه الظروف المتمثلة بتنامي المنافسة وازدياد تنوع موارد الدخل والاهتمام الذي يبديه صناع السياسات باستخدام قوى السوق لتحقيق قدر معقول من المحاسبة في المؤسسات تبقى النقطة الأساسية كيف يمكن وضع الهيكلية المناسبة لقوى السوق.[14] فالمناقشة وحدها لا يمكن أن تؤدي تلقائياً لجامعات وكليات أفضل مما لدينا. بل ينبغي أن تكون هذه القوى قوية وفاعلة بحيث تعمل على تشجيع التغيير وفي الوقت ذاته ينبغي توجيهها أو تقييدها بحيث يمكن تفادي حصول أي ضرر مهما يكن. وليس هذا ببعيد عن الواقع ففي الأسواق جميعها توجد درجة معينة من التدخل الحكومي أو توجيه معين نتيجة التدخل الاستراتيجي للحكومة.

لقد تعلمت الولايات المتحدة وبتكلفة عالية من أشكال الفساد الذي استشرى مؤخراً في الشركات، وبخاصة شركة إنرون Enron وشركة وورلدكوم Worldcom أن الشفافية – أي وجود معلومات ذات أهمية يمكن الاعتماد عليها – أمر بالغ الأهمية لوجود سوق فاعل. والشرط الأساسي لسوق قادر على العمل والنجاح في التعليم العالي يقتضي وجود معلومات حول أداء المؤسسات. وفي هذا الإطار اقترحت بعض الولايات أن يطلب إلى المؤسسات الإعلان عن المعلومات اللازمة لجعل السوق ناجحاً. ففي شهر أيار/مايو عام 2003 فاز اقتراح جرى التصويت عليه في «مجلس المحافظين» للمؤسسات العامة في ولاية فلوريدا يقضي بإحداث «لجنة المحاسبة»، حيث تقوم هذه اللجنة بدراسة مقدار ما يتعلمه الطلبة (أو مقدار ما لا يتعلمونه) في المؤسسات العامة داخل الولاية. وتعتزم الولاية محاسبة هذه المؤسسات العامة مثلما تحاسب المدارس الابتدائية والثانوية. وبموجب هذه الخطة لن تربط التقييمات بمقتضيات التخرج، بل بتمويل المؤسسة. وفي معرض حديثه عن هذه الخطة يقول ستيف أوهلفلدر Steve Uhlfelder أحد أعضاء المجلس الحاليين «أريد أن أعرف أي الجامعات تؤدي عملها على خير وجه.» وهذا ما يريد معرفته أعضاء المجلس الآخرين إضافة لحاكم الولاية جيب بوش Jeb Bush الذين يريدون «الاطمئنان بأن الطلبة يتعلمون حقاً» (Kumar, 2003, P.18).

والجدير بالذكر أن بعض الولايات مثل كنتكي ونورث كارولاينا وويسكونسن قد اشترطت على المؤسسات العامة لديها أن تشارك في الاستطلاع الوطني حول مدى مشاركة الطلبة National Survey Student Engagement NSSE. وقد أكدت هذه الولايات الثلاث أن نتائج الاستطلاع سوف تستخدم كمؤشرات أداء في المؤسسات التابعة لها – وربما في تمويلها (Kuch, 2003). ومن المتوقع أن تكون نتائج هذا الاستطلاع مصدراً لمعلومات أفضل عند الطلاب حين يقومون باختيار الكلية أو الجامعة التي سينتسبون لها.

إن حكام الولايات والمشرعين والمجالس بحاجة لوضع سياسات تشجع النواحي الإيجابية لقوى السوق وفي الوقت ذاته تخفف من الآثار السلبية لها. وعلى قادة المؤسسات أيضاً أن يضعوا استراتيجيات تضمن النجاح لجامعاتها وكلياتها في هذه البيئة الجديدة. وينبغي ألا يغيب عن بالهم أن مقدرة المؤسسات وقادتها على مواكبة هذا المستوى الجديد من التغيير عامل أساسي كبير الأهمية في نجاح المؤسسات وبقائها لا سيما وأن قوى السوق قد برزت فعلاً وهي تعمل بفاعلية في قطاعات أخرى من المجتمع. (انظر الفصول السابع والثامن والتاسع والعاشر من أجل تفاصيل المقترحات، والفصل الحادي عشر من أجل مقترحات خاصة باستراتيجيات المؤسسات.)

الحاجة للحوار

بغية بناء هيكلية جديدة للتعليم العالي تكون أكثر فاعلية ينبغي حصول تغيير آخر غير الذي تقدم ذكره، ألا وهو إطلاق حوار جاد، وفي كل ولاية على حدة، يشارك فيه القادة السياسيون والأكاديميون وكذلك قادة المجتمع، بخصوص طريقة إعادة هيكلة التعليم العالي.

فالحوار ضروري ليتمكن جميع الفرقاء من دراسة البدائل وتبادل المعطيات وإجراء التحاليل حول أسئلة ذات أهمية بالغة، لها علاقة مباشرة بالتحرك نحو سوق التعليم العالي. ما هو الدور الملائم للولاية؟ وما هو الشيء الذي يتعين على الولاية أن تدعمه مالياً لكي تتمكن من تلبية الأغراض العامة الأساسية؟ وما هي مسؤوليات المؤسسات؟

والحوار أيضاً يخدم هدفاً آخر، هو بناء التفاهم والدعم لدى عامة الناس، وهذا أمر جوهري إذا أريد لهذه المقاربة الجديدة أن تنجح على المدى البعيد. نقصد بالحوار هنا ما هو أكثر من مجرد مناقشة – بل هو عملية معقدة من النقاش والتفاوض يتم من خلالها تحويل الأفكار إلى سياسة تنتهج.

وهذا يعني بالتالي التغلب على نفور كل من صناع السياسات والقادة الأكاديميين من المشاركة في أي نقاش جوهري يجمعهما معاً حول طبيعة التعليم العالي. إن غياب هكذا حوار وغياب التخطيط الواعي قد يؤدي إلى انجراف منظومة التعليم العالي نحو نموذج جديد ذي توجه نحو السوق ويكون خالياً من القيود اللازمة ويفضي إلى الانحسار المتواصل للأغراض الأساسية للتعليم العالي. وهو نموذج يصعب تغييره بعد أن توضع أسسه. وتكون النتيجة الحتمية خسارة المجتمع لبعض المزايا الأساسية للتعليم العالي وهي مزايا جوهرية لمجتمع حر وفاعل.

وللوقت أهميته البالغة. إذ ينبغي على القادة السياسيين الاهتمام بهذه الأمور ومعالجتها بينما لا يزال النظام في حالة تغير متواصل وقبل أن يستقر على حال معينة ربما يصعب تغييرها فيما بعد. وكما اكتشفت المجتمعات في سائر أرجاء العالم، يصعب، بل يستحيل، إجراء أي تغيير في التحرك نحو السوق إن لم يكن قد أشبع درساً وتفكيراً. لذلك ينبغي على قادة الكليات والجامعات أن يعرفوا مسؤولياتهم في الانضمام إلى القادة السياسيين والعمل على وضع سياسات غنية بأفكارها تصون وتحفظ الطبيعة الأساسية للتعليم العالي وإسهاماته من الآن وقبل فوات الأوان. ويتعين عليهم أن يعرفوا أيضاً أنه لكي تنجح المؤسسات في عملها في بنية متغيرة، تحتاج كل واحدة منها إلى استراتيجية خاصة بها تعينها في التركيز على الأشياء التي تفعلها على أفضل وجه وفي أسلوب تحسين أدائها.

الفصل الرابع

الفجوة المتزايدة اتساعاً بين الاحتياجات العامة وواقع التعليم العالي

إن السعي الدؤوب في سبيل علو المنزلة واكتساب احترام الجميع يبدو في معظم الأحيان مثيراً لإعجاب أولئك الذين يرفعون لواء الدفاع عن الجامعات. لكن واقع الأمر أن هذا السعي جهد مكلف غالي الثمن يطال في الكثير من الحالات ميزانية الولاية ويحرفها عن أهدافها.

لا يوجد حتى الآن داخل قيادات التعليم العالي الأمريكي إحساس بالتغير الوشيك، أو إدراك للخطر المحدق بالوضع الراهن. فالأمريكيون يعتقدون ولا يخلو اعتقادهم هذا من حماسة بالغة بأن نظام التعليم العالي في بلادهم هو أعظم نظام في العالم، لا سيما وأنهم قد شهدوا نمواً مطرداً على مدى خمسين عاماً في التمويل وفي أعداد الملتحقين في الجامعات. يفد الطلاب إليه من مختلف الأقطار والأمصار حتى بلغ تعدادهم حالياً ما يزيد عن خمسمائة ألف طالب لينهلوا العلم في كليات وجامعات الولايات المتحدة لأنهم يرون فيه الجودة العالية. فما هي المشكلة إذن؟

المشكلة بلا ريب هي وجود فجوة تتزايد اتساعاً بين الاحتياجات العامة وواقع أداء مؤسسات التعليم العالي في أمريكا. ونحن نعتقد أن السبب في تزايد اتساع هذه الفجوة يكمن في التغيرات الكبيرة الحاصلة في المجتمع الأمريكي وفي التعليم العالي في أمريكا. ونعتقد أيضاً أن هذه الفجوة لم تلق الاهتمام الكافي داخل الكليات

والجامعات، وسبب ذلك هو الإحساس بالرضا عما هو قائم فعلاً. وهناك سبب آخر هو غياب إجراءات قياس الأداء التي من شأنها أن تربط بين الأداء المؤسسي واحتياجات المجتمع المتغيرة. لكن التعليم العالي اعتمد على افتراض الجودة التي يدعمها خطاب منمق ومألوف حول المنافع التي يقدمها التعليم الجامعي (انظر الفصل الخامس بخصوص الرأي في جودة التعليم العالي من جماعات متباينة). ينبغي التصدي لهذه الفجوة والتعامل معها بما يؤدي إلى النجاح وإن لم يحدث ذلك فسوف تزداد الحواجز أمام قدرة التعليم العالي على خدمة جمهور عامة الناس وبالتالي يتهدد وضعه الخاص في المجتمع. وإن أمكنت معالجتها وصححت، فقد تكون الفترة الراهنة فترة واعدة للتعليم العالي في أمريكا.

الطبيعة المتغيرة للمجتمع الأمريكي

نشأت عن التغيرات المجتمعية توقعات جديدة من التعليم العالي. فقد كانت العقود الستة الماضية، منذ انتهاء الحرب العالمية الثانية، قد شهدت الكثير من التغيرات والاضطرابات في الحياة الأمريكية. وبينما كان المجتمع يناضل ويسعى جاهداً لفهم هذه التغييرات واستيعابها والسيطرة عليها تزايد دور التعليم العالي المحوري في عملية التكيف مع حدة المتغيرات.

كان أهم هذه التغيرات التغير الديموغرافي، حيث الشرائح السكانية التي كانت مهمشة أو عرضة للتمييز العنصري دفعت بنفسها نحو المقدمة وبذهنها إصرار قوي للحصول على فرصة للمشاركة الكاملة. من هذه الجماعات السكانية الأمريكيون الأفارقة وذوو الأصول الاسبانية والنساء والمشوهون والعجزة والسكان الأصليون في أمريكا والامريكيون الآسيويون والوافدون. كان الهم الرئيس لكل من هذه الجماعات هو فرصة الدخول إلى الجامعات. لذلك فإن هذا النسيج السكاني الجديد – وبخاصة من ذوي الدخل المتواضع ومن الملونين، والقسم الأكبر من العائلات الوافدة التي ليس لديها فهم واسع للنظام الرسمي في التعليم – يقتضي وجود نظام للتعليم العالي قادر على تلبية احتياجات مجتمع جديد يتسم بالتنوع.

وحيث إن طبيعة الاقتصاد قد تغيرت من اقتصاد صناعي إلى اقتصاد «ما بعد الصناعي» (او الاقتصاد «الجديد» أو الاقتصاد «المستند إلى المعرفة») فإن الطلب على التعليم العالي آخذ بالتزايد – بداية كان الطلب أن يحصل قسم أكبر من السابق من قوة العمل على تعليم جامعي، ومؤخراً الطلب من جانب الخريجين الجامعيين للحصول على تعليم جامعي أكثر فاعلية. (انظر توصيف الطلب من جانب الشركات ورجال الأعمال للمزيد من المهارات في الفصل الخامس.) وفي الوقت ذاته تقتضي التعقيدات المتزايدة في المجتمع مزيداً من المهارات المدنية، بما في ذلك المقدرة على فهم قضايا بالغة التعقيد مثل الاحتباس الحراري أو التخصيب عن طريق الأنبوب. وكذلك تقتضي الطبيعة المتغيرة للإعلام والتقدم السريع في وسائل الاتصال أن يكون المواطنون أكثر تطوراً وأكثر قدرة على فهم ومعرفة ذلك الكم الهائل من المعلومات التي ترد من مصادر متنوعة يتزايد عددها يوماً بعد آخر. ومن هنا نشأت حاجة عامة أخرى تقتضي أن يكون لدى شريحة من السكان أكبر عدداً من السابق المعرفة والمهارات اللازمة.

إضافة إلى ذلك، أدى تقدم التقنية إلى حاجة أخرى تقتضي وجود المزيد من السكان المتطورين تقنياً. فأضافت هذه التقنية الجديدة مطلباً آخر إلى تلك المطالب التي تحدثنا عنها بخصوص القوة العاملة والمهارات المدنية؛ لا سيما وأنها أضافت حاجة جديدة تتمثل بضرورة وجود مواطنين قادرين على التحليل والمحاكمة العقلية وإصدار أحكام هامة. كان الجميع في مطلع القرن الماضي يرون في التقنية نعمة وعنصراً لحياة أفضل. وفي مطلع القرن الحالي كانت النظرة إلى التقنية على أنها نعمة ولكنها لا تخلو من الأخطار، سيما وأنها قد زادت في تعقيدات الحياة. فقد كان البنسلين خطوة كبرى للأمام، وتقدماً عظيماً، أما الآن فإن المجتمع يشعر بمزيد من القلق إزاء الاستخدام المفرط للمضادات الحيوية. ومشاعر القلق هذه تتزايد أيضاً حيال الطاقة الذرية والمحاصيل الزراعية المعدلة وراثياً والاستنساخ... واللائحة طويلة تربك المرء في تعداد محتواها.

ويضاف إلى ما تقدم من متغيرات ذلك التقدم بخطى ثابتة للعولمة. إذ تأثرت قطاعات عديدة في المجتمع – الأعمال والإعلام و الفنون – بذلك التغير الذي نقل العمل من بيئة محلية إلى العمل غير المحدود. وهذا التغير يقتضي المقدرة على فهم واستيعاب زبائن وموظفين متنوعين، إضافة إلى المقدرة على التنافس ضد منافسين جدد غير معروفين. وهنا تبرز حاجة جديدة لوجود موظفين قادرين على القيام بالتحليل الفكري والمبدع وفهم ما يحيط بهم.

يمكن إضافة المزيد والمزيد من التغيرات لهذه اللائحة. ومع ذلك، يظهر جلياً حتى لو انتقينا منها عدداً محدوداً أن المهام الملقاة على عاتق التعليم العالي تتزايد تعقيداً وعدداً وأهمية في المجتمع. وهذه التغيرات كلها تقتضي وضع نظام أكثر فاعلية وتأثيراً للتعليم الابتدائي والثانوي، نظام قادر على تعليم الطلاب كافة، ولا يقتصر على تعليم من هم أكثر اقتداراً من سواهم. وهنا يكمن الدور المحوري للتعليم العالي في تحسين مستوى المدارس وأدائها لا سيما وأنه هو الذي يعلّم المعلمين وقادة المدارس وهو الباحث الذي يصب اهتمامه في العملية التعليمية وله الأثر الأكيد في رسم هيكلية التعليم الابتدائي والثانوي.

الطبيعة المتغيرة للتعليم العالي والتنافس من أجل الشهرة وعلو المقام

في الوقت الذي شهد فيه المجتمع الأمريكي تغيرات كان من شأنها أن رفعت مستوى الطلب على التعليم العالي لجهة توفير الفرص أمام سواد أعظم من السكان لدخول الجامعات وإتاحة المجال أمام الخريجين لاكتساب المزيد من المعرفة والمهارات، كان التعليم العالي في أمريكا يركز بصورة رئيسية على موضوع آخر مختلف. فقد شهد التعليم العالي في أمريكا في الفترة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية تطوراً أفضى إلى ظهور شكل من المنافسة لم تكن قاعدته تحسين معرفة ومهارات الخريجين، بل كان تنافساً يقوم بشكل رئيسي على المنزلة الرفيعة للمؤسسة (Brewer, Gates, and Goldman, 2002).

وقد ازدادت هذه المنافسة حدة إثر نشوء أعداد متزايدة من تصنيفات الكليات والجامعات أعدها ناشرون من أمثال US.News & World Report ومجلة Princeton Review و Financial Times و Wall Street Journal و Business Week، و Kiplinger's، وغيرهم، ومن غير الناشرين المذكورين (انظر Thompson, 2003). وقد أدى هذا الظهور الواسع للوائح «الأفضل» إلى تشوهات تمثلت بتقديم المؤسسات لمعلومات مفرطة ومضللة، كما أدت إلى تحول هذه المؤسسات إلى طريقة القبول المبكر للطلبة بغية زيادة معدلات المردود، وإلى إعطاء حوافز مالية للرؤساء الذين يستطيعون تحسين وضع المؤسسة في هذه التصنيفات. ومكمن الخطأ في هذه اللوائح، كما كانت تقدم الحجج سنة بعد أخرى، هو أن هذه التصنيفات تعتمد على عوامل لا تقيس المقدار الحقيقي للتعلّم. وقد لحظ لي بولنغر Lee Bollinger رئيس جامعة كولومبيا ذلك في حديثه عن هذه التصنيفات حين قال: «إن هذه التصنيفات تعطي صورة مغلوطة عن العالم، ورأياً غير صادق عن واقع التعليم الجامعي ... وتسهم في رفع مستوى التنافسية ومستوى القلق عند الشباب إزاء اختيار الكلية المناسبة.» (Thompson, 2003). غير أن هذا الاندفاع نحو اكتساب المنزلة الرفيعة قد أفضى إلى مكاسب هامة – أهمها ذلك التقدم الهائل في جودة البحوث الجامعية التي نقلت أمريكا إلى المقدمة – لكنه أفضى في الوقت ذاته إلى تشوهات أعاقت القدرة على تلبية احتياجات المجتمع. من هذه التشوهات ذلك التغير البطيء والدؤوب في الرسالة حيث كانت المؤسسات تسعى جاهدة لتكون في وضعية الجامعات البحثية مبتعدة في معظم الأحيان عن رسالتها الرئيسة المقصودة (Arnone, 2003a)[1].

وفي الوقت الذي كان فيه المجتمع بحاجة لمؤسسات تتصف بالتنوع وتلبي احتياجات جماعات طلابية أكثر تنوعاً من السابق، القسم الأكبر منهم قادم من الجماعات المحرومة، كانت المؤسسات تتجه نحو مزيد من التجانس بين طلبتها وتركز على ما يفترض أن يكونوا الطلبة الأفضل. وأصبحت كليات إعداد المعلمين كليات حكومية، ثم صارت جامعات حكومية، وجامعات بحثية. وأصبحت كليات الآداب والعلوم كليات

بحثية. وتزايدت أعداد المؤسسات التي تركز اهتمامها على جذب الطلبة القادمين من صفوف ذات درجات عالية في اختيارات الأهلية للدراسة الجامعية SAT أو ACT. وقد استفادت الولايات المتحدة كثيراً من وجود عدد كبير من الجامعات البحثية (حوالي مائتين، وهو عدد كبير بحسب المعايير الدولية)، ولكن في داخل هذه المؤسسات وداخل آلاف الجامعات الأخرى كانت إغراءات البحوث والعمل العلمي (وكذلك أهمية وجود سجل بالأعمال العلمية ليتمكن الأستاذ من التثبيت والترقية) سبباً كبيراً في صرف الاهتمام عن العمل الجاد لتحسين أوضاع التعليم.

في العام 1940، وقبل تطور الرعاية الفدرالية للبحوث الجامعية كان التعليم هو الدور الرئيس الذي يقوم به أعضاء الهيئة التدريسية للجامعات. وحين بدأت المنح الفدرالية للبحوث تزداد وتتسع في عقدي الخمسينيات والستينيات، وأصبحت القيمة المالية وقيمة المنزلة الرفيعة للبحوث بالنسبة للجامعة واضحة لا لبس فيها أخذت الجامعات تسعى للحصول على المنح – وبدأت تتودد للأساتذة الذين يستطيعون الحصول على هذه المنح. وبدأ عدد الجامعات البحثية يتزايد من عدد لا يتجاوز أصابع اليد الواحدة حتى أصبح اليوم يعد بالمئات وقفزت البحوث الأمريكية إلى المقدمة في كل ميدان.

لكن هذا النجاح جلب المشكلات في ذيوله، إذ أن أعضاء الهيئة التدريسية في معظم الجامعات النخبة سرعان ما صاروا يكافأون على البحوث التي يقدمونها وليس على تفوقهم في التعليم. وأصبحنا نسمع كثيراً العبارة القائلة إن البحوث العظيمة والتعليم الجيد يسيران جنباً إلى جنب. لكن هيكلية المكافأة المقدمة لهم تثبت عكس ذلك في كثير من الحالات. فالنجاح أفضى إلى تخفيض «أرضية» التعليم. ولم يمض وقت طويل حتى انتشر نظام القيمة الذي يحبذ البحوث والنشر وتخفيض ساعات التدريس حتى بات في أيامنا هذه يشمل المؤسسات التي لا تشبه الجامعات البحثية إطلاقاً. وغدت البرامج الدراسية في المرحلة الجامعية الأولى تهيء الطلاب للاعتقاد بأن النجاح يعني أن يصبح الطالب أستاذاً في جامعة بحثية وله بحوث منشورة، لا أن يكون مدرساً

ناجحاً له أثره الفاعل، أو قائداً خارج الأكاديمية. وهذا كله لم يكن بحكم الضرورة سبباً في تدهور جودة التعليم (بخلاف الإقلال من التواصل مع الطلبة)، بل كان سبباً في تحول اهتمام أعضاء الهيئة التدريسية عن طلابهم والانصراف إلى تخصصاتهم العلمية، وبالتالي انخفاض الرغبة لديهم في استثمار الوقت والجهد اللازمين لإجراء تقييم جاد للتعلّم وتحسين ما يجدون من أخطاء هامة والاستفادة من البحوث الجديدة والتقنية الجديدة لرفع مستوى أصول التدريس. وكما قال واضعو دراسة جديدة حول علاقة أعضاء الهيئة التدريس بمؤسساتهم: «إن الفصل بين أولويات أعضاء الهيئة التدريس والغرض العام للمؤسسة قد تم توثيقه عموماً وعليه سلطت الأضواء في المؤتمرات الوطنية واحداً بعد الآخر. إن التغييرات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي وأعضاء هيئتها التدريسية قد جرى تعدادها كثيراً جداً حتى بات تكرار ذكرها نوعاً من الترانيم التي تتردد تلاوتها. المطلوب الآن حلول ملموسة تنبع من الجامعات لهذه المشكلات البنيوية التي نواجهها وتجاوب بنّاء مع هذه التغيرات الضخمة التي جرى التنبيه لها بما فيه الكفاية» (McMillin and Berberet, 2002, p.xi).

كان من نتائج هذا التنافس الشديد للحصول على المنزلة الرفيعة وضع برامج لشهادة الدكتوراه قليلة الجودة والتي لا لزوم لها في مئات من المؤسسات التي مدة الدراسة فيها أربع سنوات وتصر على اعتبار نفسها جامعات بحثية – ليس السبب في ذلك تلبية حاجة عامة، بل هو مجرد دافع داخلي للوصول إلى المنزلة الرفيعة. وهناك إصرار على هذه البرامج على الرغم من أن إسهاماتها تعد هامشية في أحسن حالاتها. وفي هذا الصدد أجرى كريستوفر مورفيو Christopher Morphew من جامعة كنساس دراسة على برامج شهادات الدكتوراه هذه في سبع ولايات في الفترة الواقعة بين عامي 1982 و 1992. ووجد أنه من غير المرجح أن تمنح هذه البرامج الجديدة أية شهادة خلال السنوات العشر تلك حتى لو استنسخت برامج يعمل بها في جامعة عامة في الولاية (Morphrew, 1996).

من جهة أخرى وصف بيج سميث Page Smith من جامعة كاليفورنيا – لوس أنجلوس هذه البرامج بقوله: «إن هذه [البحوث] المرتجلة والمبتذلة تفوق في قيمتها البحوث الأصلية المبتكرة والرائعة ... هذه البحوث المرتجلة والمبتذلة ليست مجرد عمل باطل وباهظ الثمن فحسب بل هي عبء ثقيل أخلاقياً وروحياً على المؤسسات التي تقدم هذه البرامج ناهيك عن كونها تشوهات خطيرة للحياة الفكرية والعلمية... [كما أن] التكلفة الاقتصادية عالية بشكل فاضح.» (كما اقتبست في كتاب Massy, 2003, p.10).

إن السعي الدؤوب في سبيل علو المنزلة واكتساب احترام الجميع يبدو في معظم الأحيان مثيراً لإعجاب أولئك الذين يرفعون لواء الدفاع عن الجامعات. ولكن في واقع الأمر أن هذا السعي جهد مكلف وغالي الثمن يطال في الكثير من الحالات ميزانية الولاية ويحرفها عن أهدافها. أو كما قال أليكس وورنر Alex Warner رئيس لجنة التربية في مجلس نواب ولاية نورث كارولينا معلقاً على افتتاح المزيد من الجامعات البحثية: «سواء كنا بحاجة لها أم لا، فنحن لا نملك المال الكافي لافتتاحها.» (كما اقتبست في كتاب Arnone, 2003a, p.A15).

ومع أن مكاسب المجتمع من البحوث والدراسات العلمية التي تقدمها جامعات عالية الجودة لا تعد ولا تحصى إلا أن هذه المكاسب قد رافقتها جهود وأموال كثيرة أنفقت على بحوث ذات جودة متدنية كان من شأنها أن انتقصت من الدور المحوري للتعليم وذلك من خلال اختزال الوقت والإبداع اللذين يخصصهما الأساتذة للعمل التدريسي، ما أدى إلى تراجع قيمة تلك المؤسسات التي تعد التعليم الدور الأساسي لها، وعلى وجه الخصوص تلك المؤسسات التي تحتفظ لنفسها بدور كبير في تعليم الطلبة الأكثر حرماناً.

حاجز التشغيل دون إجراءات لتقييم الأداء

إن النجاح الذي حققه التعليم العالي في أمريكا قد جعل الأكاديميين يرضون بواقعهم وأقل انفتاحاً على فكرة تقول إن الأداء كله يجب أن يقيّم بدقة وعناية بهدف

التحسين. وسواء كانت المسألة رفع مستوى الأداء أو تحسين الفاعلية، أو كان الأمر يتعلق بالتعلم داخل غرفة الصف أم في استخدام المراجع في المكتبة فإن التقييم أمر بالغ الضرورة للتحسين. وليس ثمة مجال للشك بأن الموضوع الأكثر أهمية هو تعزيز التعلم. ويبدو أن غياب استجابة المؤسسات لاحتياجات المجتمع لعملية تعليمية أكثر فاعلية ناشئ إلى حد كبير عن عدم وجود طريقة عقلانية لمعرفة ما هي نتيجة التعليم حالياً وعن عدم وجود اهتمام في تطوير وسائل فاعلة للوصول إلى هذه المعرفة. فقد تبين أثناء حوارات مجموعات هدف أجراها «مشروع المستقبل» عام 2002 أن العديد من القادة الأكاديميين ليسوا مقتنعين بضرورة قياس مدى تعلم الطلبة على الرغم من مركزية دور التعليم والتعلم في مؤسستهم وعلى الرغم من تزايد طلب القادة السياسيين وقادة الأعمال لإجراء تقييم للتعلم وعلى الرغم من ازدياد عدد المؤسسات التي تؤكد إمكانية إجرائه. بل إن بعض هؤلاء القادة قالوا إنه من المستحيل قياس مدى التعلم في كثير من برامجهم (Immerwahr 2002, p.1). فقد قال رئيس إحدى المؤسسات» أعتقد أننا ننفق وقتاً أكثر مما ينبغي في الحديث عن تقييم النتائج والقلق بشأنها» (Immerwahr 2002,p.17). وقال رئيس مؤسسة أخرى: «إن الكثير من الجهود المبذولة في التقييم تتنافى مع هدف التعلم... أرى تلك الهيئات الخاصة بالاعتمادية تأتي إلينا وتتحدث عن النتائج ... أريد أن أقول لهم أن يذهبوا إلى مدرسة تجارية بدلاً من أن يأتوا إلى مؤسسة مثل مؤسستنا (Immerwahr 2002, p.17).

حاجز الخمول في أسلوب الحكم في الجامعة

يبدو أن نشوء وتطور أسلوب الحكم الأكاديمي قد جعل الاستجابة لطبيعة المجتمع المتغيرة أكثر صعوبة وأشد بطئاً. ففي تلك الفترة الزمنية الطويلة التي أعقبت الحرب العالمية الثانية أنتج دور الهيئة التدريسية في الحكم تطوراً من أجل مشاركة أوسع للهيئة التدريسية في التخطيط للبرامج الأكاديمية وتطبيقها. فكان هذا التطور في جانب منه تصحيحاً مبالغاً فيه لعمل الرؤساء الأوتوقراطيين وللمجالس المتطفلة. ومع مرور الزمن حافظت هذه الطريقة على وضعها الراهن، ولم تعمل في سبيل

التوصل إلى منهجيات جديدة مبتكرة أو حتى توفير الدعم لهذا السبيل. فأصبحت هذه الإجراءات الرسمية لمشاركة الهيئة التدريسية أكثر رسمية، وتزايدت أعداد لجان هذه الهيئة واستطال الوقت اللازم لاتخاذ القرار. فكانت النتيجة أن بقي مصير أية نماذج جديدة للتعليم مهما كانت ناجحة في تحفيز مشاركة الطلبة وتحسين جودة تعلمهم ضمن صوامع معزولة لايطالها أحد بدلاً من اعتمادها وسائل تشغيل مقبولة على نطاق واسع.

وقد حدد «مشروع المستقبل» سبعة ميادين لوحظ فيها فجوة تزداد اتساعاً – ونعتقد أنها مجالات عظيمة الأهمية – بين احتياجات الجمهور العام والأداء الحالي للتعليم العالي.

الحاجة لتحمل مسؤولية التعلم

إن المجتمع بحاجة لمزيد من المعرفة والمهارات تتاح لشريحة أكبر من الناس. لذلك يتعين على المؤسسات أن تأخذ على عاتقها مسؤولية مقدار ما يتعلم الطلبة بغية تحسين جودة التعلم. وتقتضي هذه المسؤولية جهوداً واعية تبذلها المؤسسات في سبيل التركيز على التعلم الفعلي الجاري حالياً بدلاً من اتخاذ إجراءات بديلة غير ذات علاقة مثل السمعة العلمية للأساتذة (McClenney 2003). وتقتضي أيضاً قبولاً على مستوى المؤسسة كلها لتحمل مسؤولية نجاح الطلبة في تعلمهم. وعوضاً عن الافتراض أن الطلبة المتسربين من التعليم كان قبولهم خطأ منذ البداية، أو أن الطلاب الذين توقفوا عن متابعة دروس الرياضيات (على الرغم من تفوقهم في المدرسة الثانوية) هم طلبة كسالى لا يرغبون ببذل الجهود اللازمة في هذه المادة، يتعين على الأساتذة أن يسألوا أنفسهم الأسئلة الصعبة حول مسؤوليتهم في ذلك كله وأن يبدأوا بتطبيق شامل لما هو معروف عن تقييم التعلم وتحسينه.

يبدو أن تلك المعرفة الجديدة التي تطورت خلال الأعوام العشرين المنصرمة حول وسائل تحسين التعلم لا يستعين بها أحد. فقد تعلمنا الكثير، واكتسبنا المزيد

من المعرفة حول الأساليب العديدة التي يتعلم الطلبة بها. صارت لدينا معرفة جديدة حول وظائف الدماغ وكيف يكتسب المهارات اللغوية ومالذي يسبب الاضطرابات في التعلم وكيف يمكن معالجة هذه الاضطرابات. وتعلمنا الكثير أيضاً حول الأساليب التعليمية. فبعض الطلبة، على سبيل المثال، يفضلون التعلم عن طريق التعاطي مع الملموس، وبعضهم الآخر يحبون مناقشة المبادئ المجردة. وهناك طلبة يتعلمون من خلال تصور المسألة بشكل من الأشكال. كما بينت البحوث التي أجريت على التعلم من خلال الخدمة حيث يعمل الطلبة في خدمة المجتمع كجزء من برنامجهم التعليمي، زيادة ملحوظة في اهتمام الطلبة، والاحتفاظ بهم وفي قدراتهم على الفهم. وكذلك شأن البرمجيات التقنية التي أتاحت للطلبة فرص المشاركة في تمارين المحاكاة التي تزيد من استيعابهم للعلوم، ناهيك عن إمكانية هذه البرمجيات في تكييف عمل المادة الدرسية بما يتلاءم مع أساليب التعلم.[2]

يستخدم هذا التقدم الكبير على نطاق واسع في برامج التدريب العسكري وبرامج التدريب لدى الشركات. ولكن على الرغم من المكاسب المحتملة التي تتيحها هذه المفاهيم الجديدة في سبيل رفع مستوى حماس الطلبة وتعلمهم، لم يتغير شيء في معظم غرف الصف.

فكانت النتيجة اتساع الفجوة الفاصلة بين المستوى الحالي للتعليم الجامعي والحاجة المتنامية لخريجين ذوي معرفة واسعة ومهارات جيدة.

في استطلاع أجري مؤخراً قال تسعة من عشرة خريجين جامعيين إن الشهادة الجامعية أفادتهم في الحصول على عمل لكنها لم تقدم لهم المهارات التي يحتاجونها لينجحوا في عملهم (Oblinger and Verville, 1998). ولم يقتصر الأمر على الخريجين، بل أبدى أرباب العمل مشاعر القلق إزاء الافتقار إلى مهارات معينة مثل التفكير الناقد والقدرة على الكتابة بوضوح أو القدرة على العمل ضمن فريق (Business-Higher Education Forum, 2001; US Department of Labor, 1999; Mullen, 1997; Oblinger and Verville, 1998) وانظر الفصل الثامن للمزيد من التفاصيل.

وعلى الرغم من قيمة التعليم الجامعي وأهميته إلا أن هناك شواهد كثيرة تدل على مجالات لا يكتسب فيها الطلبة المهارات والمعرفة التي يحتاجونها. أحد هذه الأمثلة واضح في مجال الرياضيات والعلوم حيث لوحظ أن عدداً صغيراً جداً من الطلبة يكتسبون الفهم الحقيقي للمبادئ الأساسية والقدرة على تطبيق هذه المبادئ في مسائل عملية أو يتكون لديهم اهتمام طويل الأمد بهذه المادة. كما لوحظ انخفاض بمعدل 14 بالمائة في «عدد المواطنين الأمريكيين والمقيمين الدائمين الذين يلتحقون في برامج العلوم الطبيعية والهندسة» في الفترة الواقعة بين عامي 1993 و 2000 (Zumeta and Raveling, 2002 – 2003, p.37). أما في مستوى الشهادة المتقدمة، فقد عوضت الولايات المتحدة هذا النقص باستيراد بعض الطلبة المتفوقين من الصين وتايوان والهند وكوريا. والجدير بالذكر أن هذه البلدان قد بدأت بتطبيق برامج جريئة جداً لتوسيع وتحسين برامج تدريب الخريجين بغية إبقاء طلبتها المتفوقين في أوطانهم (وأن تستعيد أولئك الذين مكثوا في الولايات المتحدة؛ Southwick 2002). وواقع الحال إن أعداد الطلبة من هذه البلدان يلتحقون في برامج العلوم والرياضيات قد بدأ يتدنى. وهناك خلل آخر في منهجيتنا الحالية لوحظ في تحليل أجري مؤخراً، ويمكن توضيحه بالعبارة: «إذا كان ثمة توجه جدير بالمراقبة الآن، فهو قرار اتخذته الشركات بأن إبقاء المهندس في بنغالور وإرسال الأعمال إليه أمر جيد وفعال وفي الوقت نفسه أقل تكلفة» (Peirce and Johnson, 2003, p.15). نحن نأمل أن تجعل هذه التوجهات الجامعات تسأل نفسها الأسئلة الصعبة حول كيفية تحسين مستوى الاهتمام بتعليم الرياضيات والعلوم ورفع سوية فاعليته.

ثمة حقيقة تفيد بأنه يوجد عدد متزايد من المؤسسات قد نجحت فعلاً في قياس نتائج التعليم عند المتعلمين، نذكر منها كلية ألفيرنو Alverno و جامعة ترومان Truman State وجامعة فونكس Phoenix والجامعة المفتوحة البريطانية، ومع ذلك لا تزال معظم المؤسسات تدعي أن هذا الجهد عسير للغاية ومكلف ويستحيل عليها القيام به.

وفي المؤسسات حيث توجد امتحانات وتقييمات، يتبين في معظم الأحيان ضعف في الأداء. ولدينا مثال فاضح لهذا الضعف. ففي امتحانات أجريت في جامعة ماساتشوستس لم ينجح سوى 56 بالمائة فقط من الطلبة المتقدمين لأول مرة إلى امتحانات شهادة المعلمين في المكونات الثلاثة للامتحان، ولم ينجح سوى 10 بالمائة فقط من الطلبة الذين تقدموا للامتحان للمرة الثانية.

يشير وليام ماسي William Massy في كتابة «احترام الوديعة Honoring the Trust" إلى الأداء بدرجة Respectable B، ويقول إن هذه الدرجة من الأداء لا تعزز قوة عمل جيدة التعلم تكون مستعدة للمنافسة في اقتصاد يقوم على المعرفة (Massy, 2003).

ففي عالم يوصف بأنه عالم لا حياة فيه إلا لمن يبحث وينشر بحوثه أصبح التعليم في الجامعات يعطى المقام الأخير في جدول الأولويات. وفي معظم الأحيان توصف الجودة بمعيار محتوى البرامج وليس بنتائجها. لكن التعليم الجيد ليس محاضرة تلقى وتنال إعجاب الزملاء إن نشرت في الصحف. إنما هو إيجاد بيئة يتعلم الطلاب فيها حقاً. لقد آن أوان الارتقاء بمستوى التعليم – أو على الأقل إلى مستوى البحوث. ينبغي أن تكون عملية التعليم والتعلم أكثر شفافية لكي تحدث فيها التحسينات على الدوام ولكي يتمكن الطلبة من اختيار الكلية التي يرغبون والبرامج التي يريدون على أساس جودة الخبرة التعليمية.

الحاجة للانتقال من مجرد الوصول إلى التحصيل الفعلي للعلوم

لقد أصبح الوصول إلى التعليم العالي أمراً بالغ الأهمية للمشاركة الاقتصادية والمدنية الكاملة في المجتمع، والمجتمع الأمريكي معروف بتثمينه لفكرة قابلية الحركة والانتقال الاجتماعي القائمة على الإقدام والعزيمة. وفي أيامنا هذه تقتضي التحركية الاجتماعية ما هو أكثر من السابق، إنها تقتضي ثقافة جامعية. وأصبحت شهادة دبلوم ينالها الطالب من الجامعة بطاقة دخول إلزامية إلى الطبقة الوسطى. ففي الفترة الواقعة بين عامي 1973 و 1999 انخفض متوسط دخل الأسرة لخريج المدرسة الثانوية بمعدل

13.1 في المائة، بينما ازداد وسطي هذا الدخل لشخص تخرج من الجامعة بعد دراسة لأربع سنوات بمعدل 9.9 في المائة. والفجوة آخذة في الاتساع (Mortenson, 2002).

إن الرفاه المستقبلي لهذا البلد يعتمد على إتاحة فرصة أكبر لشريحة أوسع من السكان للوصول إلى التعليم الجامعي. ولكن، مع انحسار قيمة المساعدة الطلابية المستندة إلى الحاجة ومع الارتفاع السريع في الأقساط الجامعية تتضاءل قدرة الطلبة من ذوي الدخل المحدود على الاستفادة من فرصة الوصول إلى الجامعة.

بيد أن ما هو أكثر أهمية من تحسين فرص الوصول للجامعة توجد مشكلة على جانب كبير من الأهمية وقلما يلاحظها الدارسون، ألا وهي ذلك الانخفاض غير العادي في معدلات اكتساب المعرفة والتخرج لدى الطلاب الذين حصلوا على فرصة الوصول إلى الجامعة. وبرغم أن معدلات تخرج الطلبة كلهم يجب أن تكون باعثاً على القلق إلا أن الاهتمام الأولي يجب أن يتركز على تحسين معدلات إتمام الدراسة للطلبة من ذوي الدخل المحدود. والدلائل التي بأيدينا شديدة الوضوح:

- يبلغ معدل عدد الطلبة المتخرجين من الجامعة في سن الرابعة والعشرين من أسر ذات دخل عال 48 بالمائة بالمقارنة مع 7 بالمائة فقط من ذوي الدخل المحدود (Kellog Commission on the Future of State and Land Grant Universities, 2000).
- يقول توم مورتنسون Tom Mortenson، المحلل لسياسات التعليم العالي: «إن شخصاً يبلغ الرابعة والعشرين من العمر ومن أسرة تنتمي إلى الربع الأعلى من السكان لديه فرصة للحصول على درجة البكالوريوس تصل إلى عشرة أضعاف الفرصة لطالب من أسرة تنتمي إلى الربع الأدنى من السكان.» (Mortenson, 1995, P.1). والمثير للدهشة أنه في عام 1979 «وقبل البدء بإعادة توزيع الفرص في التعليم العالي كان هذا الفرق أربعة أضعاف فقط (Mortenson, 1995, P.1).
- تشير الإحصاءات أن ما نسبته 29 بالمائة من الأمريكيين الأفارقة و 31 بالمائة من ذوي الأصول الإسبانية يتسربون من الجامعة قبل إتمام دراسة السنة الأولى (US. Department of Education, 2000).

- ذكرت الهيئة الوطنية حول تكاليف التعليم العالي في تقرير لها صدر عام 1998 أن «سعر انتساب الطلبة بعد حسم المنح منه ارتفع بنسبة 114 بالمائة في المؤسسات العامة التي مدة الدراسة فيها أربع سنوات و 81 بالمائة في المؤسسات الخاصة ذات المدة نفسها للدراسة و 159 بالمائة في المؤسسات العامة التي مدة الدراسة فيها سنتان» وذلك خلال الفترة الواقعة بين عامي 1987 و 1996 (National Commission on the Cost of Higher Education, 1998, P.11).
- في العام الجامعي 1999-2000 قدمت ما نسبته 87 بالمائة من المؤسسات العامة والخاصة التي مدة الدراسة فيها سنتان منحاً مؤسسية إلى طلبة المرحلة الجامعية الأولى وليس على أساس الحاجة بل على أساس التفوق الأكاديمي (أو هي في الواقع مساومات من جانب الطلبة وعائلاتهم؛ "Financial Aid Professionals at Work in 1999-2000, 2002").
- ذكرت مؤسسة لومينا Lumina Foundation أن التحول نحو الحسوم في الأقساط الجامعية قد أفاد الطلبة الأغنياء وساعدهم في دخول المؤسسات حيث يدرسون لأربع سنوات بينما جعل الأمر عسيراً على الطلبة من ذوي الدخل المحدود (J. Davis, 2003 وانظر أيضاً Heller, 2003).

وخلاصة القول، إن المجتمع الأمريكي بدأ يتخلى عن التزاماته نحو تأمين إمكانية الوصول للجامعة والتحركية الاجتماعية. ولم يعد باستطاعة السياسات العامة أن تتوقف عند مسألة إمكانية الوصول هذه. فهدفها الآن ينبغي أن يتضمن تأمين النجاح الأكاديمي أو التحصيل العلمي بعد أن يصل الطالب إلى الجامعة وذلك لصالح شريحة من السكان يتزايد عدد أفرادها على الدوام.

الحاجة إلى التصدي لمسألة الفاعلية والإنتاجية

بما أن الكليات والجامعات مسؤولة عن المال العام واستثماره فهي ملزمة بإنفاق هذا المال بطريقة تستجيب بفاعلية وكفاءة للاحتياجات العامة. والكليات والجامعات

الخاصة ملزمة على نحو مماثل أمام المانحين الذين يقدمون الأموال لها وكذلك أمام طلبتها وأمام الجمهور العام الذي يوفر لها الكثير من المساعدات والإعفاءات الضريبية. وهذا الواقع يقتضي بالضرورة الالتفات إلى مسألة الكلفة والفاعلية. وقد تبين من مشروعات نفذت مؤخراً أن بالإمكان توفير الكثير من التكاليف من خلال التعاون فيما بين المؤسسات وفيما بين الأقسام الجامعية عند الشراء وفي المواد الخاصة بالمكتبات وفي البنية التحتية للتقنية، وكثير من الأمور غيرها. وبالمثل

يمكن توفير الأموال من خلال اللجوء إلى موارد خارجية تتعدى مكتبات بيع الكتب والخدمة الغذائية والتوجه نحو بعض المهام الأخرى مثل صيانة البنية التحتية للتقنية. لكن هذه المسائل كلها بقيت حتى الآن دون أن يتصدى لها أحد في معظم المؤسسات.

والأمر اللافت أيضاً أن مؤسسات التعليم العالي لا تجري تحليلاً لهيكلية التكلفة وبخاصة في الجانب الأكاديمي منها[4]. غير أنها بالطبع، تعرف ماذا يكلفها قسم الجيولوجيا أو مكتب قبول الطلبة، إلا أنها لا تعرف تكاليف مختلف المواد الدراسية التي تنظمها ولا فاعلية استخدام وقت أعضاء هيئة التدريس في نواح متباينة، أو ما إذا كان وضع تصميم جديد لمقرر دراسي سوف يؤدي إلى تحسين فاعلية وكفاءة مقرر دراسي تمهيدي كبير. لكن الكليات والجامعات قد وجدت طريقة ما لتخفيض التكاليف، وكانت الاستعاضة عن أعضاء هيئة التدريس النظاميين بمدرسين مساعدين (حتى بلغ تعدادهم مؤخراً ما يقرب من 40 بالمائة من تعداد الهيئة التدريسية، وهكذا كانت غالبية التعيينات في عقد التسعينيات). وقد حدث هذا التخفيض في التكاليف بأسلوب بطيء ودون دراسة جادة لنتائجه على المدى البعيد فيما يتعلق بالتعلم.[5] وما يجدر ذكره في هذا السياق أن الكثير من الجامعات الربحية التي اشتهرت مؤخراً، وخلافاً لأساليب العمل في المؤسسات التقليدية العامة والخاصة التي لا تسعى للربح، تجري تحليلاً لكلفة كل برنامج على حدة بشكل منتظم وتجد لنفسها الوسيلة لتحسين الجودة والفاعلية.

لقد لجأت المؤسسات وبشكل تقليدي إلى إجراء مناقلات في الدعم المالي بين أنشطتها وذلك من خلال تحويل الأموال من برامج لها شعبيتها الواسعة وكلفتها قليلة نسبياً (مثل برامج التربية والأعمال) لدعم البرامج عالية الكلفة وصغيرة الحجم (مثل الكلاسيكيات والهندسة) أو لدعم وقت أعضاء الهيئة التدريسية في البحث العلمي والنشر. ولكن لم تجر هذه المؤسسات أية تحليلات لكيفية عمل هذه المناقلة في الدعم المالي، أو حول ما إذا كان هذا الأسلوب يساعد المؤسسات في زيادة إيراداتها، أو حيال ما إذا كانت تستعمل في سبيل تلبية احتياجات الجمهور العام، وذلك باستثناء عدد قليل من المؤسسات، مثل جامعة رود آيلاند Rohde Island، التي أجرت دراسات بهذا الخصوص وبرهنت أن بالإمكان تحليل مبلغ وطبيعة هذه المناقلة المعتمدة حالياً.[6]

لقد نجم عن هذا النمو الطويل في التعليم العالي الذي ترافق مع غياب معطيات الأداء وضآلة في الاهتمام بتحليل التكاليف أن باتت المؤسسات تولي جل اهتمامها إلى زيادة إيراداتها دون أن تهتم بتحسين فاعلية أدائها (Clotfelter 1996; Ehrenberg, 2002).[7] بل، لقد رأت الجامعات مشكلة التكلفة على أنها من مفرزات طبيعة التعليم ذات الكثافة العمالية والتي ليس لها عليها سيطرة – وهذا ما يدعوه وليام بومول William Baumol "مرض التكلفة» (Johnston, 1997). وقد أصبح هذا الموضوع قضية أخذت نقاشاً واسعاً في جامعة هارفارد عندما احتجت جماعة من خريجي الجامعة على حقيقة مفادها أن هذه الجامعة لا تركز اهتمامها على خفض التكاليف بل تطلب المزيد والمزيد من التبرعات من خريجي الجامعة ومن الأصدقاء وترفع رسوم التعليم في سبيل تغطية التكاليف المرتفعة. وقد اعترفت الجامعة نفسها أن بإمكانها توفير أكثر من 100 مليون دولار سنوياً إن عملت جميع الكليات فيها مجتمعة على استدراج عروض أسعار من أجل ما تريد شراءه ابتداءً من طباعة الكتب وحتى أعمال السباكة. لكن السؤال الأهم من ذلك كله هو كم من المال يمكن توفيره من خلال التحليل المحدد للعمليات كافة، بما في ذلك البرامج الأكاديمية مع الاهتمام بفاعليتها (Winter and Rimer, 2003).

ولا يخفى على أحد أن غياب معطيات الأداء وتحليل التكاليف يجعل من العسير تحسين أثر البرامج أو تخفيض التكلفة، على الرغم من وجود دلائل مشجعة بإمكانية ذلك وبخاصة عند الاستعانة بالتقنية.[8] وكما ذكرنا في الفصل الثاني، بدأ برنامج منح بيو Pew Grant الخاص لإعادة تصميم المقرر الدراسي بإدارة كارول تويغ Carol Twigg بتحليل المقررات الدراسية التمهيدية الكبيرة في عدد من الاختصاصات العلمية في زهاء ثلاثين مؤسسة، وكان هذا التحليل يهدف إلى خفض التكاليف وتحسين مستوى تعلم الطلبة. وقد جاء في تقرير هذا المشروع وجود توفير في الكلفة ويبلغ وسطياً 40 بالمائة إضافة إلى حصول تحسينات جيدة في نسبة تعلم الطلبة والاحتفاظ بهم (Twigg, 2003a). وليس هذا ما يدعو للدهشة إذا أخذنا بعين الاعتبار التجارب الحاصلة في كل قطاع من قطاعات المجتمع بما يعني أن من الممكن إجراء التحسينات مراراً إذا أجريت تحليلات للتكلفة وللعمليات.[9] إنما الذي يدعو للدهشة حقاً ألا يحدث، وبعد التحليل الدقيق، أي تحسن في التكلفة والأداء بعد انقضاء سنوات عدة لنمو لم يخضع قط للدراسة.[10]

هناك إشارات إنذار ظاهرة بجلاء تدل على مشكلة تتفاقم نتيجة لعدم دراسة تكاليف التشغيل، نعددها فيما يلي:

- في النصف الأول من القرن العشرين حصل ارتفاع في تكاليف التعليم الجامعي لكنه كان ارتفاعاً بطيئاً بالمقارنة مع ارتفاع دخل الأسرة. وظلت الأقساط الجامعية في متناول الأسرة طوال عقد الخمسينيات. ثم بدأت هذه الأقساط بالارتفاع التدريجي في عقدي الستينيات والسبعينيات إلى أن ارتفعت كثيراً في مطلع الثمانينيات. ومنذ عام 1980 وما بعده ارتفع وسطي الرسوم الجامعية لمدة دراسة تبلغ أربع سنوات بمعدل 110 بالمائة زيادة عن معدل التضخم المالي[11].
- إن الطلب على الموارد الذي كان وراء رفع رسوم التعليم لم يكن ناجماً عن انخفاض في المخصصات من الدولة، التي كانت في واقع الأمر تزداد، حيث سجلت زيادة قدرها 60.2 بالمائة بين السنة المالية 1993 والسنة المالية 2003[12].

- تشير تقديرات «مجلس المساعدات التربوية» أنه إذا واصلت الرسوم الجامعية ارتفاعها حسب المعدلات الحالية فإن نصف الطلاب الذين يرغبون بمتابعة تعليمهم العالي لن يتمكنوا من ذلك في العام 2015 (Council for Aid to Education, 1997).
- تزايد اهتمام السلطات السياسية بهذا الموضوع[13]. وبحسب «رابطة حكام الولايات» فإن «غالبية الولايات لا تملك الدخل الكافي لدعم النمو المتواصل وغير المقيد لنفقات التعليم العالي حيث تجاوزت الزيادات السنوية المؤشر السعري للمستهلك.» (National Governors Association, 2001b, p.2).
- وعلى الصعيد الفدرالي، أعلن رئيس لجنة التربية والقوة العاملة في مجلس النواب أمام اجتماع لرؤساء الجامعات وقادة الأعمال أن الحكومة الفدرالية لا تملك أن تواصل زيادة دعمها للتعليم العالي بمعدل ثلاثة (أو أربعة) أضعاف معدلات التضخم المالي، وإن لم تبحث المؤسسات عن الوسائل الكفيلة لخفض الزيادات في التكاليف فإن الحكومة الفدرالية سوف تضطر للتدخل في هذا الأمر (Boehner, 2003).

الحاجة التي تأخر استحقاقها لدعم التعليم الابتدائي والثانوي

لم يكن التعليم العالي مقصراً في توجيه الاهتمام لتحسين فاعلية التعليم والتعلم فحسب، بل كانت مشاركته أيضاً متقطعة وغير منتظمة في الجهد الكبير المبذول لإصلاح التعليم الابتدائي والثانوي في أمريكا عبر عقدين من الزمن. تقول رابطة حكام الولايات: «كان التعليم العالي، وعلى نطاق واسع، غائباً عن جهود الدولة الهادفة إلى تحسين جودة المعلمين والمناهج الدراسية والتعليم في نظام "K-12" (National Governors Association, 2001b, p.2). وهذا يعني مجموعة لا بأس بها من مسؤوليات التعليم العالي يمكن أن نذكر منها: الإعداد والدعم المتواصل للمعلمين وقادة المدارس، والمواءمة في هذين القطاعين بين المناهج الدراسية والتوقعات، والبحوث اللازمة لدعم الجهود المبذولة في سبيل التحسين. أما في مجال تدريب المعلمين فإن عدم الاقتناع بالبرامج الجامعية وعجز الجامعات عن التعامل مع الظروف والأحوال التي يواجهها

المعلمون قد جعل أعداداً متزايدة من مناطق المدارس تبحث عن وسائلها الخاصة لتدريب وتأهيل المعلمين والمديرين في مدارسها. وما حصل في منطقة مدينة نيويورك هو آخر حالة وأكثرها أهمية، حيث أحدثت «أكاديمية القيادة» التي تتولى تدريب مديري المدارس والمشرفين فيها. ومما لا شك فيه أن للتعليم العالي مصلحة ذاتية في تحسين أداء المدارس.

الحاجة إلى الإقلال من تضارب المصالح

إن جدارة البحوث العلمية وكونها محل ثقة الجميع هي الأساس الذي لا جدال فيه لنجاح أمريكا. ولا يجوز السماح لإغراءات رعاية الشركات للبحوث أن تحل محل صدق ونزاهة البحث العلمي الأكاديمي. لذلك يتعين على التعليم العالي أن يلتفت إلى الكشف الكامل عن المصالح المالية للباحثين والمؤسسات جميعاً، وينبغي على الجامعات أن تحكم سيطرتها على حقوق النشر والمراجعة.

في عام 1980 تبنى الكونغرس قانون Bayh-Dole Act وذلك في رد على انخفاض الإنتاجية الأمريكية، وتزايد المنافسة الأجنبية. فقد وضع هذا القانون الإطار الرسمي لتلك الممارسة المتنامية التي تسمح للجامعات بإعطاء براءات الاختراع لنتائج البحوث التي تقدمها بتمويل فدرالي، وبذلك أتيحت للجامعات فرصة الحصول على دخل من ثمار البحوث التي تجرى داخل الجامعة وبرعاية من الحكومة الفدرالية. كان من شأن هذا التعديل في القوانين أن ازدادت العلاقات بين الجامعات البحثية والشركات قوة ومتانة، وأصبح الجميع يؤمن بأن الجامعة هي المكان الوحيد الذي منه تخرج المبادرات «ذات القيمة التجارية» (Press and Washburn, 2000).

كان هذا القانون نقطة تحول. فقد سجل التمويل من الصناعة للبحوث الأكاديمية معدل نمو قدره 8.1 بالمائة سنوياً ما بين عامي 1980 و 1998 حيث وصلت مبالغه إلى 1.9 مليار دولار عام 1997. كما انعكست النتائج الإيجابية لهذا الاستثمار (وكذلك للتمويل الفدرالي للبحوث) في عدد براءات الاختراع في الجامعات، حيث ارتفع

عددها من 250 سنوياً قبل صدور قانون Bayh-Dole إلى ما يقارب 4800 في العام 1998 (Press and Washburn, 2000).

وفي الوقت ذاته تزايد نفوذ الشركات في الجامعات كلها، حيث قفزت منح الشركات من 850 مليون دولار عام 1985 إلى 4.25 مليار في عشر سنين فقط (Press and Washburn, 2000). إن تزايد الهبات من الشركات إلى الكليات والجامعات أمر إيجابي بكل تأكيد، وهي ميزة أمريكية فريدة في نوعها – إذا لم ترفق بها خيوط غير مناسبة. وفي حقبة تعرف بحقبة اقتصاد المعرفة، يتوقع أن يتزايد دعم الشركات. وما يشجع هذا الازدياد أن حكومات الولايات، من خلال إدراكها بأن البحوث والتنمية أمران حيويان لتفعيل النشاط الاقتصادي، تضغط على الجامعات لتوثيق روابطها مع الصناعة. وهو ما عبرت عنه ببيان صريح رابطة حكام الولايات بالقول: «ينبغي على صناع السياسات أن يجروا مراجعة للحواجز والعقبات التي تعيق التحول نحو الأساليب التجارية ... تتضمن هذه العقبات ... معايير تثبيت الأساتذة في الجامعات التي تركز على طباعة ونشر البحوث بدلاً من التركيز على العمل التجاري» (Berglund and Clarke, 2000, p.15، وانظر أيضاً Schmidt, 2002).

لقد كبر حجم البحوث، وكبرت أيضاً الأخطار المتعلقة بنزاهتها، ومنها مايلي:

- في دراسة أجراها عام 1996 لنحو ثمانمائة بحث علمي في البيولوجيا والطب، وجد شيلدون كريمسكي Sheldon Krimsky، الأستاذ في جامعة تافتس Tufts أن حالة واحدة من كل ثلاث حالات تشير إلى «وجود مصلحة مالية للمؤلف الرئيسي لدى الشركة» الراعية للبحث. (Clayton, 2001b, p.11).
- في استطلاع للرأي شمل نحو 2200 عالم من علماء الطب الحيوي، أقر 410 منهم بالتأخير في نشر نتائج بحوثهم لمدة ستة شهور أو اكثر خلال فترة لا تتجاوز ثلاث سنوات وذلك لأسباب تعود إلى» حماية القيم المالية للنتائج، وحماية موقع العالم الريادي في السباق الهادف إلى التوصل إلى نتيجة معينة وتأخير نشر النتائج غير المرغوبة» (Knox, 1997, p.A1).

- وجدت دراسة صدرت عن جامعة ستانفورد Stanford أن «98 بالمائة من الدراسات الجامعية بتمويل من صناعة الدواء للأدوية الجديدة تشير إلى أن تلك الأدوية الجديدة أكثر فاعلية من العقاقير النموذجية» بينما تشير 79 بالمائة فقط من الدراسات التي لا تتلقى تمويلاً من الشركات أن العقاقير الجديدة أكثر فاعلية (Clayton, 2001b, p.11).
- كان من نتائج القرار الذي اتخذته ثلاث جامعات، هي جامعة ستانفورد وجامعة كاليفورنيا في سان فرانسيسكو وسان دييغو، بتشكيل اتحاد مالي consortium مع SRI International بغية الانتقال بأبحاثها الخاصة بالأدوية الجديدة إلى مرحلة التجارب السريرية أن قربت هذه المؤسسات إلى عالم التجارة، مع ما يتضمنه ذلك من تحول ضمني في الغاية أي من بحوث هادفة موضوعية إلى عائدات جيدة على الاستثمار. وقد حذت جامعة هارفارد حذو تلك الجامعات الثلاث.

وفي هذا السياق لا بد لنا من ذكر قضية الدكتورة نانسي أوليفييري Dr Nancy Olivieri، الباحثة الطبيبة في جامعة تورونتو ومستشفى أمراض الأطفال، كمثال فاضح مثير للصدمة حول نفوذ الشركات الخاصة وتأثيرها في البحوث. أجرت هذه الباحثة تجارب سريرية على المعالجة بالهيموغلوبين برعاية من شركة Apotex لصناعة الدواء في تورونتو، وذلك اعتباراً من العام 1996. لكنها حين اكتشفت وجود دلائل لتفاعلات سميّة لهذا الدواء، تلقت تهديداً من شركة Apotex برفع دعوى قضائية ضدها إن أقدمت على نشر نتائج هذه البحوث أو إن هي أعلمت المرضى الخاضعين للتجارب بهذه الأخطار. وكانت حجة الشركة في ذلك أنها تخالف أحكام الاتفاقية الخاصة بعدم إفشاء أسرار البحوث التي أبرمتها مع الشركة في العام 1993. لكن أوليفييري اختارت أن تنشر نتائج بحوثها مهما كانت النتائج. في ذلك الحين كانت الجامعة تتوقع منحة من الشركة ذاتها بمبلغ يزيد عن 20 مليون دولار. ولذلك لم تتلق الدكتورة أوليفييري أي دعم من الجامعة أو المستشفى في نضالها من أجل الحرية الأكاديمية، بل إنها عزلت عن منصبها كمدير لقسم الأمراض المتعلقة بخضاب الدم الهيموغلوبين

Hemoglobinopathy (لكن أعيد الاعتبار لها فيما بعد حين تدخل رئيس الجامعة).[16] إن فقدت الثقة في نزاهة الجامعة فلن تعود ثانية.

الحاجة إلى القيام بدور الناقد للمجتمع

في وقت من الأوقات كانت الأمة تنظر إلى كلياتها وجامعاتها على أنها المرجع الرئيسي لانتقاد مختلف النزعات والتوجهات الاجتماعية والسياسية. وكانت المجتمعات تلجأ إلى هذه المؤسسات بصفتها المكان المناسب للحوار المفتوح والبحوث الموضوعية. وقد وضعت صيغة الحرية الأكاديمية بهدف حماية هذه الوظيفة عينها لكي يشعر الأكاديميون بملء الحرية في التعليم وفي الحديث حتى عن العناوين

المثيرة للجدل، وبحيث تتسامح الجامعات – بل تشجع – الحوار الذي يساعد في إلقاء الضوء على قضايا اجتماعية هامة. ولكن لوحظ مؤخراً تغير ظاهر في نوعية وكمية الجدال الذي يحدث داخل الجامعة.

غير أن الحاجة المتصاعدة للحصول على تمويل من القطاع الخاص قد أفضت إلى طرح أسئلة متنوعة حول ما إذا كان رؤساء الجامعات وأعضاء الهيئة التدريسية على استعداد للتحدث بصراحة وجرأة عن قضايا ملحة في المجتمع، أو ما إذا كان عليهم أن يقتصدوا في حديثهم هذا لكيلا يتسببوا في أية إساءة للمانحين المحتملين.[17] لاحظت جين ويلمان Jane Wellman وزميلها روبرت أتويل Robert Atwell أنه بالنظر لوجود حاجة لجمع أموال من الخارج «فإن آخر شيء يمكن أن يفعله رئيس جامعة ذكي سياسياً أن يتخذ مواقف قد يجدها رب العمل أو راعي المؤسسة سواء في القطاع العام أو الخاص، مسيئة له (Atwell and Wellman, 2002, p.67). وكان رأي كلارا لوفيت Clara Lovett متوافقاً مع هذه الملاحظة حيث أشارت إلى أن مسألة جمع الأموال قد جعلت الرؤساء يخشون الخوض في موضوعات مثيرة للجدل، لكنها ترى أن هذه الخشية ما هي إلا جزء من المشكلة. وهي في الوقت عينه تضع اللوم على الطريقة التي يتبعها هؤلاء الرؤساء في البحث، وهي طريقة «فيها ابتزاز للقادة التربويين والمفكرين

المحتملين لصالح رجال ونساء يتحدثون ويتصرفون أو يبدون وكأنهم مرشحون لمنصب سياسي» (Lovett, 2002b, p.B20).

رواتب رؤساء الجامعات تتزايد أيضاً بمعدل نمو متسارع، وفي حالات عديدة يضاف إليها أموال الشركات الخاصة، حتى تصل في نهايتها القصوى إلى 800 000 دولار في الجامعات العامة والخاصة على السواء. فكانت هذه الرواتب العالية – التي تقترب كثيراً من رواتب رؤساء مجالس الإدارة في الشركات – عرضة للنقد لأسباب عديدة منها استعمال التركيز على الأموال من أجل المرحلة الجامعية الأولى ومنها أيضاً مديونية الرؤساء للمانحين الذين ساعدوا في تعويضاتهم الشخصية (Bok, 2002، وانظر أيضاً Basinger, 2002).

إن هذا الامتياز الخاص للجامعات لتكون مركزاً مفتوحاً للتحليل والحوار يتيح للتعليم العالي أن يقدم إسهامات كبرى وهامة للعمل الديمقراطي في المجتمع، وإن لم تستخدم هذه المراكز بصورة منتظمة فسوف تذبل وتفقد حيويتها.

الحاجة إلى إعادة بناء المشاركة السياسية لاستدامة الديمقراطية

يمتد دور التعليم العالي في المجتمع إلى ما هو أبعد من بناء مهارات القوة العاملة ليشمل إعداد الطلبة لفهم دورهم كمواطنين وأعضاء في المجتمع (Association of American Colleges and Universities 2002; Corrigan, 2002). يقول أنغوس كينغ Angus King الحاكم السابق لولاية مين Maine: "مثلما يتعين إعداد طلبة اليوم لمواجهة متطلبات اقتصاد الغد، كذلك ينبغي إعدادهم لمواجهة متطلبات ديمقراطية الغد.» (King, 2002). وقد دلت الدراسات التي أجريت عبر سنوات عديدة بأن خريجي الجامعات يدلون بأصواتهم في الانتخابات ويشاركون في الحملات السياسية بمعدلات أعلى كثيراً من معدلات الطلبة الذين لم يتابعوا تحصيلهم الدراسي بعد المرحلة الثانوية. ومع ذلك فإن مشاركة الفئات كافة، ومنهم خريجو الجامعات، في العملية السياسية آخذة في التضاؤل، بينما تتزايد بمعدلات ثابتة حالات الشك في أهمية التصويت في

الانتخابات أو مشاركة المواطنين بالعمل السياسي. لقد بلغت نسبة التصويت حداً متدنياً حتى باتت العملية الديمقراطية في هذا البلد محفوفة بالأخطار[18]. فقد عمدت مدن كبيرة عديدة، كان آخرها مدينة ديترويت، إلى إلغاء عملية انتخاب أعضاء مجالس المدارس بسبب ضآلة الإقبال على الانتخاب (حيث بلغت النسبة في الكثير من الحالات 10 بالمائة أو أقل) والتي أدت إلى هيمنة فئات ذات أفكار متطرفة.

من جهة أخرى أظهرت دراسة أجرتها اللجنة المكلفة بدراسة جمهور الناخبين الأمريكيين أن نسبة الإقبال على التصويت في انتخابات الكونغرس عام 1998 قد تدنت إلى 36 بالمائة، وهو أدنى معدل تشهده الانتخابات منذ عام 1942. فقد كان عدد الناخبين الأمريكيين أكثر من 200 مليون ناخب، ولم يذهب إلى صناديق الاقتراع في يوم الانتخاب سوى 901 450 72 شخص (أي بانخفاض قدره 2.5 مليون عما كان عليه العدد في انتخابات عام 1994). وقد حدث هذا الانخفاض على الرغم من أن احتمال عزل الرئيس القائم على رأس عمله كان موضوع نقاش في انتخابات منتصف المدة (Committee for the Study of the American Electorate, 1999). فالناخبون الأمريكيون كانوا يدلون بأصواتهم من خلال إقبالهم على صناديق الاقتراع، وكان عدد الذين لا يقترعون في تزايد متواصل. وكما قال برايان أوكونيل Brian O'Connell: "من القواعد الأساسية للديمقراطية الأمريكية أن المواطنين هم أصحاب المراكز الأوائل في الحكومة، ونحن الآن نهمل هذه المسؤولية الجوهرية بشكل يعرضها للخطر» (O'Connell, 2003, p.163).

كما أن المسؤولية المدنية لا تقتصر على الشؤون المحلية وحدها. ففي دراسة لجيمس لندسي James M.Lindsay من معهد بروكينغز Brookings Institution حاول فيها أن يتعرف على مدى لا مبالاة الناس بالشؤون الخارجية. وقد أعرب فيها عن مخاوفه بأن هذه اللامبالاة قد أتاحت الفرصة لفئة من أصحاب المصالح الخاصة لتحكم سيطرتها المتزايدة على الشؤون الخارجية، حتى وإن كانت أفعالها في خدمة المصلحة العليا للأمة (Lindsay, 2000).

إن للتعليم العالي القدرة – والمسؤولية أيضاً – على التأثير في فهم النظام السياسي وفي الإحساس بالمسؤولية المدنية وذلك من خلال الخريجين. فما هو الشيء الأكثر أهمية من ذلك؟ لقد بدأت مؤسسة «الميثاق الوطني للجامعات National Campus Compact وغيرها من المنظمات في بذل الجهود الدؤوبة لجعل الكليات والجامعات تركز اهتمامها على هذه المهمة. ومع ذلك لم يكن توجيه اهتمام الكليات والجامعات وهيئات التدريس فيها لهذه المهمة بالأمر السهل. وهذا ما دعا جويل ويستهايمر Joel Westheimer وجوزيف كاهن Joseph Kahne للقول بعد أن لاحظا ذلك التقدم البطيء «إن نحن حافظنا على هذا المستوى من الخطاب الإعلامي فسوف نحصل على موافقة معظم علماء التربية بأن تعليم الطلبة كيف يصبحون مواطنين صالحين هو أمر كبير الأهمية. أما إذا تحدثنا عن أمور محددة بخصوص ما تتطلبه الديمقراطية وما نوع المناهج الدراسية التي تروج لهذه الديمقراطية فسوف ينهار معظم هذا الإجماع في الرأي» (Westheimer and Kahne, 2003, p.2). لكن هذا الأمر شديد الوضوح داخل هذا القطاع الجديد والمتنامي للتعليم العالي (المؤسسات الربحية والمانحة للشهادات العلمية)، إذ توضح الحوارات التي أجريت مع قادة الجامعات الربحية الشهيرة أنهم لا يرون التربية المدنية من ضمن مسؤولياتهم – التي تنحصر في تطوير مهارات القوة العاملة، بل إنهم يرون التربية المدنية أمراً بالغ الأهمية، إنما في المؤسسات العامة.

الفجوة التي تتزايد اتساعاً بين الشعارات والواقع

لو حاول شخص أن ينظر إلى نظام التعليم العالي من ارتفاع شاهق يبلغ نحو ثلاثين ألف قدم فإنه يرى نظاماً ناجحاً، أكثر قوة مما كان عليه قبل عشرين عاماً، يواجه تغيرات متواصلة في المجتمع الذي يعمل على خدمته، ويعتمد على نظام حكم فيه يقاوم التغيير ويركز اهتمامه على المنافسة الهادفة للوصول إلى المنزلة الرفيعة التي تتمتع باحترام الجميع. يرى نظاماً للتعليم العالي يدافع بقوة عن خطاب إعلامي ينافح عن التفوق والغرض العام، بينما الواقع خلاف ذلك.

كانت الثغرات في أداء هذا النظام موجودة منذ عقود عديدة، لكنها أصبحت الآن ظاهرة للعيان بعد أن تصاعدت وتيرة المطالب من التعليم العالي، وتضمنت مطالب جديدة. والشعارات والخطاب الإعلامي يتحدث عن الإخلاص وعن تكريس الجهود نحو تعلم الطلبة، بينما يشير الواقع إلى أن الطالب هو الذي يتحمل مسؤولية تعلمه ومسؤولية أي إخفاق. يتحدث هذا الخطاب عن الإخلاص وتكريس الجهود للعملية التعليمية، بينما يشير الواقع إلى ازدياد الوقت والطاقة والإبداع الذي يكرسه أعضاء هيئة التدريس في المؤسسات حيث مدة الدراسة أربع سنوات نحو البحوث والنشر والاستشارات الخارجية. يتحدث هذا الخطاب عن إيجاد فرص أكبر تتاح للوصول إلى التعليم العالي، بينما تتزايد برامج المساعدة المالية للطلبة على أساس التفوق بسرعة تفوق سرعة تزايد المساعدات المالية التي تمنح على أساس حاجة الطالب لها، وفي الوقت نفسه تركز المؤسسات اهتمامها على التحاق الطلبة المتفوقين والأثرياء. يدعو هذا الخطاب إلى توجيه الاهتمام إلى خدمة المجتمع في حين يتركز الاهتمام على تحسين درجة التصنيف في تلك القوائم التي تصدرها على سبيل المثال مجلة U.S. News & World Report. ينادي الخطاب الإعلامي بإيلاء الأهمية للبحوث العلمية الأساسية والنزيهة التي تخدم المجتمع بينما يشير الواقع إلى أن هذه الحيادية منقوصة بسبب تزايد سيطرة الشركات على البحوث وبسبب تضارب مصالح الهيئة التدريسية[19]. والقائمة طويلة في تعدادها لهذه الثغرات الحاصلة بين الخطاب الإعلامي للتعليم العالي وواقع الأداء وهي في تزايد متوالٍ.

لقد أدت هذه الأمور كلها إلى اتساع الفجوة بين احتياجات المجتمع التي يتوقع من الكليات والجامعات أن تلبيها وحقيقة أداء هذه المؤسسات[20]. وفي حال غياب التدخل الماهر في آلية عمل السوق فإن القوة المتعاظمة لقوى السوق سوف تجعل الحالة الصعبة أكثر صعوبة. كل واحدة من المشكلات التي أتينا على ذكرها في هذا المقام تحتاج لحل عملي. لكن الحلول كلها تقتضي سياسات عامة واستراتيجيات مؤسسية تكون نابعة عن حسن نية ورغبة صادقة، أشبعت دراسة وتفكيراً. وهذه السياسات والاستراتيجيات بدورها تقتضي استعداداً من جانب القادة السياسيين والأكاديميين للعمل معاً.

الفصل الخامس

نظرة القادة السياسيين والسواد الأعظم من العامة والمجتمع الأكاديمي إلى التعليم العالي

في داخل هذا التصور الواسع والإيجابي عموماً للتعليم العالي توجد اختلافات هامة في الرأي بين قطاعات معينة من السكان – سواد الناس وقادة الأعمال والمسؤولين والأكاديمية نفسها – ولا يخلو الأمر من انتقادات عظيمة الشأن تقال بصوت عال. لكن الاختلافات بين القادة الأكاديميين والقادة السياسيين قد تفضي إلى مواجهة بينهما إن لم تعالج من فورها.

يوجد توافق عام في المجتمع الأمريكي بأسره حول جانبين اثنين للتعليم العالي، وهما أنه الأفضل في العالم قاطبة وأنه ذو أهمية كبرى للمجتمع. والنظرة إليه اليوم تؤكد أنه أفضل مما كان قبل عشرة أعوام، بل إنه أكثر أهمية في أيامنا هذه مما كان في أي وقت مضى (Sosin, 2002, Immerwahr, 1998). وأحد عوامل هذا التصور تلك المعرفة عند الجميع بأن التعليم الجامعي يشكل البطاقة التي لا غنى عنها لدخول المرء إلى الطبقة الوسطى، وهو أمر على جانب كبير من الأهمية في التهيؤ لحياة مهنية جيدة (Immerwahr, 1999a).

تصورات عامة

من أهم نتائج تلك المعرفة المتزايدة بأهمية التعليم العالي في فرص حياة الطالب هو ذلك التجدد المتدرج للاهتمام السائد بأنه لا يجوز حرمان طالب لديه الدافع للدراسة من دخول الجامعة. أعلن هذا المبدأ لأول مرة من جانب هيئة ترومان Truman Commission في العام 1947. لكنه جوبه آنذاك بمعارضة قوية من جانب معظم قادة الجامعات، ثم قوبل بتأييد قوي بعد توسع التعليم العالي. وخلال سنوات العقد الماضي تعرض هذا المبدأ للتهميش ثانية عندما كان الاهتمام موجهاً نحو السلوك الإيجابيaffirmative action× الذي كان في واجهة الأهداف. وقد عاد الآن ليحتل مركز الصدارة.

إن المشكلة الكبرى التي يراها معظم الأمريكيين في الفكرة القائلة بأنه لا يجوز حرمان الطالب من الانتساب للجامعة تتمثل بذلك التصور واسع النطاق بأن إعداد الطالب في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي غير كاف، وأن تجربة الكثيرين في هاتين المرحلتين قد جعلتهم دون دوافع كافية. ويرى الكثيرون أن خلق الدافع عند الطالب أكثر أهمية من وجود التمويل الكافي (Immerwahr, 1999b). وفي رأي الكثيرين أن ما يكتسبه الطالب من التعليم الجامعي هو دلالة على الجهود التي يبذلها. ولكن حتى الآن لا يوجد اعتراف واسع بأن تحسين تعليم المدارس K-12، وبالتالي الإعداد الكافي للطلبة، سيكون عملية طويلة وبطيئة، وأنه في غضون ذلك سيكون من الضروري أن يقوم التعليم بوضع البرامج التي تخلق الحافز عند الطلبة وتساعد الذين لا يكفيهم إعدادهم للنجاح في التعليم الجامعي.

وفيما خلا الاحترام الذي يكنه الجميع للتعليم العالي لما يقدمه من شهادات جامعية عالية القيمة هناك احترام أيضاً من جهات عديدة للبحوث الجامعية لما تمتاز

(×) السلوك الإيجابي برنامج أو سياسة اتبعت في الولايات المتحدة في محاولة لإنصاف من مورس التمييز العنصري ضدهم وذلك من خلال إتاحة الفرص أمامهم وبخاصة فرص التوظيف – المترجم.

به من جودة عالية وقيمة كبرى في المجتمع. ويمكن القول إن قيمة البحوث الطبية عند المجتمع هي الجانب الذي يحظى بالاعتراف الواسع برغم أن دور البحوث الأخرى في دعم التنمية الاقتصادية وفي كونها الأرض الخصبة لنشوء مشاريع أعمال جديدة هو أيضاً دور آخذ بالتنامي.

ومن النواحي الأخرى التي اكتسبت دعماً كبيراً بشكل لافت هو ذلك الرأي القائل إن التعليم العالي هو المكان الوحيد الذي تمارس فيه البلاد أعمال التفكير – وبعبارة أكثر دقة إنه المكان الذي فيه تجري مناقشة الأمور الهامة. وكلما ازدادات ثقافة هذا المراقب الذي تحدثنا عنه ازداد هذا الاعتقاد رسوخاً. والشيء المشجع في هذا السياق أن نصف عدد السكان تقريباً يؤمنون بأن على الكليات والجامعات أن تبذل المزيد في هذا السبيل (Sosin, 2002).

ومع أن المجتمع عموماً يحمل هذا الرأي الإيجابي في التعليم العالي، إلا أنه توجد بعض المخاوف التي تثير شيئاً من القلق. وعلى سبيل المثال، هنالك قلق عند البعض بأن الممارسات الحالية في التعليم العالي لم تتغير مع أن المجتمع نفسه يتغير بخطى سريعة. ويبدو أن قادة المجتمع أكثر إحساساً بهذا القلق من الآخرين علماً أنه شعور قد بدأ يتنامى ليصبح تصوراً عاماً. وهنالك أيضاً شعور بأن المؤسسات يجب أن تخضع للمزيد من المساءلة والمحاسبة عن أداء طلبتها. كما تتضمن قائمة الهموم هذه وفي مرتبة متأخرة منها على الرغم من أنه يحظى باهتمام كبير ذلك الإحساس بأن التجربة الجامعية لا تفرز مواطنين يحسنون المشاركة في المجتمع (National Center for Postsecondary Improvement, 2002).

بيد أن واحدة من الصعوبات الرئيسية التي يصادفها الباحثون عند تقييمهم لأداء التعليم العالي تلك المتمثلة في عدم وجود تصور واضح لدى الأسرة الأكاديمية ولدى السواد الأعظم من الناس حول ماهية توقعات المجتمع من التعليم العالي. ففي التعليم الابتدائي والثانوي جرى نقاش موسع عبر عقدين من الزمان شارك فيه المربون والقادة

السياسيون والجمهور العام، أما في التعليم العالي فلا توجد معايير واضحة يطلب من المؤسسات التقيد بها أو يمكن للكليات والجامعات أن تقيد نفسها بها، ونتيجة لذلك لا يوجد لديها تفويض رسمي واضح يحثها على التغيير، ولا اتجاهاً واضحاً ينبغي لها أن تمضي إليه.

في داخل هذا التصور الواسع والإيجابي عموماً للتعليم العالي توجد اختلافات هامة في الرأي بين قطاعات معينة من السكان – سواد الناس وقادة الأعمال والمسؤولين والأكاديمية نفسها – ولا يخلو الأمر من انتقادات عظيمة الشأن تقال بصوت عالٍ. وإذا نظرنا إلى اجتماعات متوالية عقدت ضمن سلسلة لقاءات مجموعات الهدف نظمها «مشروع المستقبل» وشارك فيها نواب من المجلس التشريعي في الولاية ورؤساء كليات وجامعات يتبين لنا أن الاختلافات بين فئة القادة السياسيين وفئة القادة الأكاديميين قد تفضي حتماً إلى مواجهة بينهما إن لم تجر معالجتها حالاً (Immerwahr 2002). تقول كلارا لوفيت Clara Lovett، الرئيس السابق لجامعة نورث أريزونا North Arizona: "في السنين العشر الماضية، ولا سيما في السنوات الست التي شغلت فيها منصب رئيس جامعة نورث أريزونا، لاحظت، وشهدت، تنافراً وعدم انسجام – وإذا جاز لي أن أستعمل مصطلحاً من علوم الانثروبولوجيا، صراع ثقافات – بين المؤسسات التي يعمل فيها المرء والمسؤولين الحكوميين الذين يحاول المرء التأثير فيهم بالنيابة عنا» (Lovett, 2000, p.8).

الجمهور العام

يولي الجمهور العام اهتماماً ودعماً كبيرين للتعليم العالي عموماً (Sosin, 2002). في معظم استطلاعات الرأي التي تطلب إلى جمهور المشاركين التعبير عن رأيهم في التعليم العالي من خلال وضع درجات بالحروف الأبجدية. وكانت النتيجة درجة (B) على نطاق واسع، لم يقل أحد «ممتاز» ولم يعط أحد الدرجة (A)، إنما أجمعت الآراء على درجة «جيد» (National Center for Postsecondary Improvement, 2002; Immerwahr, 1999a; Educational Testing Service, 2003).

والجمهور العام يدرك جيداً أهمية التعليم العالي. ويرى أن الثقافة الجامعية تتيح له منافع شخصية هامة على الصعيدين الاقتصادي والاجتماعي، وبخاصة لدى الفئات المحرومة على مر التاريخ ولا تزال تناضل في سبيل تكافؤ الفرص في المجتمع. يرى نحو 47 بالمائة من الأهالي من الأمريكيين الأفارقة وزهاء 65 بالمائة من ذوي الأصول الإسبانية أن التعليم العالي «ضروري بالمطلق» لحياة ناجحة. بينما تبلغ نسبة أهالي الطلبة البيض الذين يشاركون في هذا الرأي 33 بالمائة فقط (Immerwahr and Foleno, 2000). أما فائدة التعليم العالي بالنسبة للمجتمع فينظر إليها من النواحي الاقتصادية والاجتماعية والمجتمعية.

أجريت استطلاعات رأي عديدة حول الأهداف المتوخاة من التعليم الجامعي، وقد أفرزت نتائج مماثلة عموماً. ففي أحد هذه الاستطلاعات كان الهدف الأساسي معرفة ما يقدمه هذا التعليم في مجال المهارات الأساسية (وهذا ما حدده 85 بالمائة من المشاركين في الاستطلاع) ثم التدريب المهني (72 بالمائة). والمدهش في هذه النتائج أن جاء ترتيب الإعداد لمشاركة فاعلة في المجتمع وقيادة المجتمع في درجة متأخرة بين هذه النتائج (نحو 56 بالمائة؛ Sosin, 2002).

والجمهور العام يريد ما هو أكثر من مجرد شهادة الدبلوم. فالأمريكيون عموماً يتوقعون لطلابهم أن يكتسبوا مهارات يحتاجونها في أماكن عملهم إلى جانب المعرفة والنضج والمهارات التنظيمية ومهارات الاتصال والاختصاص التقني والمقدرة على حسن التعامل مع الآخرين والقدرة على حل المشكلات. وخلافاً لما هو قائم في التعليم الابتدائي والثانوي حيث تبدلت توقعات الجمهور العام خلال العقدين الماضيين اللذين شهدا حركة إصلاح وأصبح ينظر إلى المدارس على أنها مسؤولة عن التعليم، بات الجمهور يرى أن مسؤولية النجاح في التعليم العالي تقع على الطالب نفسه. والطالب المتسرب من الجامعة، مثلاً، هو المسؤول عن ذلك، ولا لوم يقع على الكلية أو الجامعة.

الذي يقلقهم هو ما إذا كان بإمكانهم تحمل مصاريف الجامعة، مع أنهم في معظم الأحوال ليس لديهم معلومات صحيحة حول التكاليف الفعلية (American Council on Education, 2002a; Winter and Rimer, 2003). وأما بالنسبة للأغراض العامة للتعليم العالي فإن الجمهور العام يتوقع لطلبته أن يتعلموا لينجحوا في حياتهم المهنية. ويفضل أن يكونوا مواطنين صالحين، لكن هذه الأخيرة تأتي في المقام الثاني (Sosin, 2002). وبرغم أن اللغة المستخدمة في كثير من مواثيق الجامعات والكليات تنص صراحة على أهمية ومركزية الغرض العام في الاهتمامات (بيان الرسالة لجامعة متشغن، مثلاً، ينص على أن رسالة الجامعة «أن تخدم الشعب») إلا أن الجمهور العام لا يعرف البتة ما النتيجة التي يستتبعها هذا الغرض العام.

قادة الشركات والأعمال

لكن الصورة ليست على هذا القدر من التفاؤل حين يتوجه المرء بسؤاله إلى قادة الشركات والأعمال لمعرفة تصوراتهم حول التعليم العالي. وهم مثل الجمهور العام يعتقدون أن التعليم العالي في أمريكا جيد ولا يزال الأفضل في العالم. أما حقيقة موقفهم فيمكن استنتاجها من قولهم. «إنه الأفضل في العالم، ولكن ....». ومن جهة أخرى، يوجه قادة الأعمال انتقاداً أشد قسوة وأكثر علماً ومعرفة من ذلك النقد الذي يعبر عنه الناس. ولعل الشيء الهام جداً في هذا المقام هو أن هذه الانتقادات التي يتفوه بها قادة الشركات في تصاعد مستمر. إنما يبدو أن مستوى هذا النقد قد بلغ ذاك المستوى الذي كان قادة الشركات يوجهونه منذ بعض الوقت إلى التعليم الابتدائي والثانوي (Immerwahr, 1999a)، وهو يتركز حالياً على أمرين اثنين هما، مهارات الخريجين وكيف يعمل التعليم العالي.

ولنأخذ أولاً الأمر الأول، فقد أصدرت عدة منظمات تمثل قادة الشركات في العقد الماضي تقاريرها التي تحمل انتقاداً متزايداً للمهارات التي يكتسبها الخريجون. غير أن القادة الأكاديميين يفترضون في أغلب الأحوال أن قادة الأعمال يطالبون

بمهارات مهنية ضيقة. لكن ما ينادي به مجتمع الأعمال هو مهارات تبدو مماثلة لما يصفه الأكاديميون بالتعليم الليبرالي.

وقد تضمنت تقارير عدة صادرة عن مؤسسات الأعمال شكوى أصحابها من مهارات التواصل (الشفهي والكتابي) والمهارات بالتعامل بين الأشخاص، والقدرة على فهم ما يقرأ، وكذلك الأمية بالرياضيات والعلوم (U.S. Department of Labor, 1999; Mullen, 1997; Oblinger and Verville, 1998). كما طالب منتدى الأعمال والتعليم العالي المنعقد عام 2001 بتنمية المهارات متعددة الوظائف بما فيها المهارات القيادية والعمل الفريقي ومهارة حل المشكلات والتفكير التحليلي والوعي العالمي ومهارات القراءة والكتابة (Business-Higher Education Forum, 2001) وكشفت دراسة أخرى أن الخريجين يفتقرون إلى الذكاء «الإبداعي» و «العملي» (Oblinger and Verville, 1998).

وفيما يتعلق بأصحاب الصناعات، فإن معظمهم (88 بالمائة) يشيرون إلى افتقار هؤلاء الخريجين «للمهارات الأساسية للقبول في الوظائف»، ويتحدثون عن صعوبة إيجاد المرشحين المؤهلين، في حين يقول ما نسبته 60 بالمائة إنهم غالباً ما يرفضون توظيف نصف المتقدمين أو أكثر بدعوى أنهم غير أهل للوظيفة

National Association of Manufacturers, Center for Workforce Success, and Grant Thornton, 1998; National Association of Manufacturers, Andersen, and Center of Workforce Success, 2000

وأرباب العمل يرون في هذا الوضع باعثاً أكيداً على القلق ذلك أن الميزة الوحيدة التي تمتلكها الولايات المتحدة في ظل المنافسة العالمية الحالية تكمن في كونها مصدر توريد العاملين الذين يملكون المعرفة. وهم يرون هذه الميزة عرضة لخطر يحدق بها جراء ثغرة في مهارات العمل. وهذه الثغرة هي واحدة من أشياء عديدة يدور خلاف حولها مع أعضاء هيئة التدريس. ففي الوقت الذي نجد فيه أعضاء هيئة التدريس

عموماً راضين عن مستوى الخريجين نرى ما يقرب من 46 في المائة من قادة الأعمال يعتقدون أن الخريجين يعرفون ما هم بحاجة لأن يعرفوه (Immerwahr, 1999a).

ولكن تجدر الإشارة إلى أن الحديث عندما يتناول مهارات الخريجين يجانب الحقيقة عندما يتعلق الأمر بالميزات الكبرى للنظام الأمريكي، ويقصد بها انفتاح هذا النظام على فرص متجددة دوماً للانتساب إلى التعليم العالي. ولعل أحد الأسباب الرئيسية التي جعلت القوة العاملة الأمريكية الأكثر إنتاجية في العالم يتمثل بتلك الفرصة واسعة الانتشار – وكثيراً ما يستفاد منها – التي تتيح للعامل أن ينتسب، أو أن يعود للانتساب، إلى الجامعة، أو برامج شهادات، أو جامعات الشركات إضافة إلى عمله. إن التعليم العالي في أمريكا متقدم جداً من حيث توفير هذه الفرصة. قد تكون طريقة قليلة الفاعلية في إنتاج مستوى عال – من المعرفة والمهارات إذا ما قورنت بمستوى اكتساب هذه المهارات في المرة الأولى حين يكون هذا العامل في الكلية، لكنها على أية حال طريقة مجدية.

لا يقتصر انتقاد الشركات وقادة الأعمال على المعرفة والمهارات عند الخريجين فحسب، بل يتعدى ذلك لانتقاد طريقة عمل الكليات والجامعات. وهنا أيضاً هم على خلاف مع أساتذة الجامعة. فهم يعتقدون أن الأساتذة لا يعطون الوقت والاهتمام الكافيين لعملية التعليم. ويعتقدون أيضاً أن لدى الأساتذة أسلوباً قديماً وبالياً في التعليم أثبت عجزه عن مواكبة الفهم المتطور لطريقة التعليم بفاعلية وتأثير. ويشعر معظمهم أن من الممكن التعويض عن هذا العجز بإلغاء إجراءات تثبيت الأساتذة (Immerwahr, 1999a).

وعموماً يشعر قادة الشركات والأعمال أيضاً أن الجامعات والكليات وأعضاء الهيئة التدريسية يحاولون الاختباء من أي إجراء يهدف إلى محاسبتهم. ويشعرون أن الهيئات التدريسية والإداريين لا يأخذون على عاتقهم مسؤولية فاعلية المؤسسة وكفاءتها ويرفضون الاعتراف بضرورة معالجة مسألة التكاليف المتصاعدة، وأنهم إلى

جانب ذلك لا يتحملون مسؤولية النتائج. وفي رأي هؤلاء القادة إن هنالك ضرورة ماسة لإجراء تقييم لعملية التعلم كخطوة أولى (Immerwahr, 1999a).

ومن الانتقادات الأخرى قولهم إن التعليم العالي قد نأى بنفسه عن بذل أية جهود جادة في سبيل إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي. كان قادة الأعمال دوماً في الخط الأول بالمطالبة بإصلاح المدارس ويعتقدون أن التعليم العالي يجب أن يكون شريكاً فاعلاً في هذا الإصلاح. لكن التعليم العالي في رأيهم في منأى عن ذلك (Business-Higher Education Forum, 2001).

لكن الأمر الذي ينبغي أن يسترعي انتباهاً دقيقاً من جانب القادة الأكاديميين هو أن قادة الأعمال يعرفون أساليب العمل داخل التعليم العالي أكثر مما يعرفه الجمهور العام، ولذلك فهم أكثر انتقاداً لما يجري داخل الجامعات (Immerwahr, 1999a). فهل سيشكل هذا الوضع توجهاً عاماً حين تزداد معرفة الجمهور العام بهذا الخصوص؟

كبار المسؤولين

إن القادة السياسيين أكثر انتقاداً من سواهم للعمل الذي تقوم به الجامعات في تعليم الطلاب – وفي خدمة الأغراض العامة. وهم كثيراً ما يثيرون – وبصورة قاسية مؤخراً – موضوع زيادة فاعلية وكفاءة الجامعات إضافة إلى فرض السيطرة والتحكم على ارتفاع التكاليف والحاجة إلى إجراءات لمعرفة مخرجات التعلم، وكذلك ضرورة إتاحة فرصة أكبر لإمكانيات الوصول إلى التعليم الجامعي، وتحقيق مواءمة أفضل ودعم أكبر للتعليم الابتدائي والثانوي، ورفع مستوى إعداد المعلمين، ناهيك عن مطالبتهم بوضع صيغ أكثر فاعلية للمحاسبة والمساءلة. يقول بول لنغنفلتر Paul Lingenfelter المدير التنفيذي لجمعية المسؤولين التنفيذيين في التعليم العالي State Higher Education Executive Officers Association (SHEEO)، «تجري الجمعية كل ثلاث سنوات استطلاعاً للرأي لمعرفة ماهي الأمور الملحة. وكان موضوع «الفاعلية والمحاسبة» الموضوع الوحيد في خمسة عناوين رئيسية تحتل صدارة كل استطلاع خلال الأعوام الاثني عشر الماضية.» (في اتصال شخصي مع لنغنفلتر في 2003/3/23).

وهنا تجدر الإشارة إلى أن القادة السياسيين – وليس علماء التربية أو الجمهور العام – هم الذين سلطوا الأضواء على التعليم الابتدائي والثانوي، وهم الذين أطلقوا الجهود المكثفة عبر عقدين من الزمن لإصلاح المدارس ولا يزال هذا الجهد متواصلاً بوتيرة عالية. وقد تحدثت ثلاث فئات من كبار المسؤولين مراراً وبصوت عال – عن حالة التعليم العالي وهذه الفئات هي حكام الولايات، وأعضاء المجالس التشريعية في الولايات والمسؤولون الفدراليون (وبخاصة من وزارة التربية، وأيضاً من الكونغرس). وهم جميعاً على توافق عام، إنما توجد بعض الاختلافات فيما بين هذه الفئات.

حكام الولايات أكدوا على أهمية التعليم العالي، وعلى وجه الخصوص أهميته في التنمية الاقتصادية للولاية. ومعظمهم يتحدثون عن هذه الأهمية في خطابهم عن حالة الولاية، مؤكدين أن «الاستثمار» في التعليم العالي أمر ضروري جداً لتكون الولاية قوة تنافسية، وهذا الاستثمار يتضمن أيضاً استثماراً في البحوث والتطوير. يريدون أن يروا المزيد من المساعدات التي تقدم للطلبة، ويريدون إعداداً أفضل لهم من أجل الدراسة الجامعية وهم في مستوى المدارس الثانوية. تحدثوا أيضاً عما يثير قلقهم، مطالبين بتنسيق أفضل بين الجامعات والمدارس الثانوية وتحسين تدريب المعلمين، والتنسيق فيما بين مختلف البرامج الأكاديمية وتوجيه المزيد من الاهتمام لاحتياجات القوة العاملة والتعلم مدى الحياة، والاهتمام أيضاً بالتكاليف والفاعلية وتقييم نتائج التعلم والمحاسبة (National Governors Association, 2002)[1].

إنهم يريدون للتعليم العالي أن يكون مرآة للتغييرات الحاصلة في الاقتصاد – وفي حكم الولاية ذاتها – ويكون أكثر مرونة وتكيفاً وأن يكون صديقاً للمستهلك، يتميز بالابتكار ومواكباً للتطور التقني، ويعتمد كثيراً على الأداء والمحاسبة. هذه الهموم كلها تعكس تلك الأهمية المتزايدة للتعليم العالي، وبالتالي تفضي إلى ازدياد اهتمام حكام الولايات الذي نشاهده حالياً، على سبيل المثال، في جهود تبذلها رابطة حكام الولايات وما يستتبع ذلك في مستقبل التعليم العالي (National Governors Association, 2002).

ومع تزايد شدة هذه الهموم حيال التعليم العالي، ينبغي ألاّ يغيب عن بال أحد أن الاحصاءات الديموغرافية المستقبلية سوف تضيف تحديات جديدة لها. فمنذ الآن تتوقع ولايات عدة ارتفاعاً ملحوظاً في الطلب على دخول الجامعات نتيجة لصدى النمو المتزايد في أعداد الأطفال وفي الهجرة الوافدة (وهذا ما أطلق عليه البعض مصطلح «موجة المد الثانية»). ونكاد لا نرى أي ولاية لديها خطة للتعامل مع هذه «الهجمة». ويبدو أن معظم الولايات تعتقد أن التقنية قد تؤدي دوراً أساسياً في توسيع فرص الدخول إلى الجامعة. صحيح أن التقنية يمكن أن تساعد في هذا الشأن إلا أنها وحدها لا تكفي في مواجهة هذا الأمر الوشيك.

يبدو لنا أن المشرعين يوافقون على ما يقوله حكام الولايات. وعلى أية حال فهم يتحدثون عن هذه الهموم أكثر مما يفعل الحكام، ولعل السبب في ذلك أنهم يسمعون ناخبيهم يتحدثون عما يسيئهم من أخطاء في التعليم العالي. وهم أيضاً (مع بعض الاستثناءات) يدعمون بحذر المزيد من الحكم الذاتي للمؤسسات (Kettl, 2001). فالكثير من المشرعين يعرف أن الولايات قد وضعت قيوداً على قدرة المؤسسات في المحافظة على أوضاع الرسوم الجامعية، أو في التفاوض بشأن عقود العمل أو في الحصول على موافقة سريعة لبرامجها. يبدو أن غالبيتهم يريدون لأي تحرك جديد نحو الحكم الذاتي أن يقترن بإجراءات خاصة للمحاسبة (Novak, 2001). ومن جهة أخرى، يخشى بعضهم من أن يستخدم الحكم الذاتي في مقاومة التغيير، بينما يرى آخرون أن الإجراءات الحالية في المحاسبة غير مجدية.

ليس هذا الاهتمام الشديد بالسياسات الخاصة بالمحاسبة بالشيء الجديد. فقد صرحت جولي دافيس بيل Julie Davis Bell مديرة البرامج التربوية للمؤتمر الوطني لأعضاء المجالس التشريعية في الولايات، ومنذ سنوات عدة أن «القدرة على تحمل المصاريف والمحاسبة وتدريب المعلمين ستكون الموضوعات الثلاث ذات الأهمية القصوى بخصوص التعليم العالي والتي ستناقشها المجالس التشريعية في مختلف أنحاء البلاد في السنوات القليلة القادمة.» (NSCL Education Expert...," 1999, p.12").

كما أن استطلاعاً أجراه المجلس التربوي للأقاليم الجنوبية أظهر أن اثنتي عشرة من الولايات الجنوبية الخمس عشرة قد تبنت قوانين تهدف إلى تحسين مستوى المحاسبة في مطلع التسعينيات من القرن الماضي. وهذا يعني أنه حتى في ذلك الحين توجهت اهتمامات المشرعين إلى الارتفاع المتواصل في التكاليف وإلى اتساع حجم البيروقراطية، وإلى تدني مشاركة الأساتذة في العملية التعليمية وعدم منفعة المنح التعليمية والإجازات التعليمية التي تمنح للتفرغ للبحوث وإلى طول مدة دوام الطلاب في الجامعة، وإلى التداخل بين البرامج (Mahtesian, 1995). ويرون أيضاً أن شروط تثبيت الأساتذة ترمز إلى كل تلك العلل، على الرغم من أنها قلما تذكر مؤخراً إذ باتت نظرة القادة السياسيين لمشكلات التعليم العالي أكثر تعقيداً.

إن النقد الذي يوجهه معظم المشرعين للمؤسسات التي مدة الدراسة فيها أربع سنوات أشد قسوة من نقدهم الموجه لكليات المجتمع التي يتفهمون استعدادها للتجاوب مع احتياجات الجمهور العام وبخاصة في مجال تدريب القوة العاملة فهم يشعرون أن تلك المؤسسات تقاوم التغيير وتعمل بدأب ومكر على حرف مهمتها عن مسارها. ويشككون في قدرة هذه المؤسسات أو استعدادها للتجاوب مع الاحتياجات المتغيرة للولاية.

فالمشرعون يريدون أن يروا مستوى من الإستجابة أعلى مما هو الوضع عليه حالياً. وكذلك مزيداً من المنهجيات التي تركز على الطلبة (وكليات المجتمع في رأيهم هي الأكثر استجابة). يريدون للتعليم العالي أن يكون أكثر مواءمة مع التعليم الابتدائي والثانوي ولذلك فهم يشعرون بالإحباط حين يجدون الجامعات تنأى بنفسها عن المشاركة في عملية الإصلاح بالمدارس. ويريدون علاوة على ذلك استخداماً أفضل للتسهيلات والمنشآت المتاحة (Ruppert, 2001).

والمشرعون مهتمون أيضاً بالتنمية الاقتصادية، ولذلك يرون البحوث ذات الجودة العالية عظيمة الشأن في هذا المضمار، مثلما يعلقون أهمية كبرى على رفع المستوى الثقافي للسكان (Ruppert, 2001). ولديهم رغبة قوية في الحيلولة دون هجرة الطلبة

المتفوقين من الولاية، ولذلك يدعمون المساعدة الطلابية على أساس التفوق. (ويجاهرون بضرورة تأييد ودعم المساعدات التي تمنح على أساس التفوق لكي يحصلوا على التأييد في سبيل تمرير المساعدات التي تقدم وفق الحاجة، Ruppert, 2001). ويرون رغبة أكيدة في دخول القسم الأكبر من السكان إلى الجامعة. ولهذه الغاية يعتقدون اعتقاداً جازماً بأن التعليم العالي يجب أن يشارك مشاركة فاعلة في جعل التعليم الابتدائي والثانوي أكثر مقدرة في إعداد الطلبة لدخول الجامعات (Novak, 2001; Ruppert, 2001).

يدرك الحكام والمشرعون على السواء أن المنافسة في قطاع التعليم العالي تسير بشكل متصاعد، ويدركون أيضاً أن تداعيات هذه المنافسة على ولايتهم (مع أنهم حتى هذه اللحظة لا يعلمون أن البلدان المتقدمة عاقدة العزم على منافسة بحوث الجامعات الأمريكية، وأن بعضها قد تفوق على هذا البلد في معدلات المنتسبين إلى الجامعات وفي معدلات التخرج). لذلك تراهم يعبرون عن قلقهم بأن المؤسسات إذا لم تقدم على تغيير طرائق الحكم فيها فقد لا تقوى على المنافسة (Ruppert, 2001). وهناك أمر واحد بدأ يدخل دائرة اهتمامهم مؤخراً ذلك أن الكليات والجامعات الربحية مرشحة لأن «تقطف الثمار»، أي تدخل ميدان المنافسة لاستقطاب الطلبة المنتسبين حالياً إلى الكليات والجامعات العامة ولا سيما في الموضوعات الدراسية التي تضم أعداداً كبيرة من الطلبة مثل التربية والأعمال (Immerwahr, 2002). إنهم يدركون أن هذا النوع من المنافسة قد يلحق الضرر بالمؤسسات العامة، ويسلبها البرامج المربحة تاركاً لها البرامج باهظة التكاليف، إما لقلة أعداد المنتسبين إليها أو لأنها غالية الثمن. لكن بعضهم يرى في هذه المنافسة تطوراً إيجابياً سيما وأنها تزيد من الضغوط التنافسية على المؤسسات العامة، بينما يرى بعضهم الآخر فيها تطوراً سلبياً وخطراً (Mahtesian, 1995).

بيد أن معظم القادة هؤلاء يرون ضرورة لمزيد من المرونة في المؤسسات. فمثلاً هناك إحساس قوي بوجوب حصول المزيد من التعاون فيما بين المؤسسات – بالاشتراك في البرامج، والتطوير المشترك لاستعمالات جديدة للتقنية، وتسهيل عملية نقل تقديرات

الطلبة في المقررات، وما إلى ذلك. وبعد أعوام من الجدال حول هذا التعاون (وكانت النتائج متواضعة في أفضل حالاتها) علق العديد من كبار المسؤولين آمالهم بأن السوق سوف يحث المؤسسات على التعاون.

لقد بدأ معظم المسؤولين الفدراليين – وبخاصة أولئك العاملين في الحقل التربوي بوزارة التربية – ينظرون إلى التعليم العالي نظرتهم إلى التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية. كان الدور الفدرالي في التعليم العالي، تاريخياً، يقتصر ويرتكز على البحوث والمساعدات الطلابية وعلى إصدار أنظمة وتعليمات لحماية جماعات معينة (كمثال على هذه الأنظمة نذكر Title IX الخاصة بالمرأة). أما ما يتعلق بأساسيات سياسة التعليم العالي فقد تركت للولايات ذاتها. لكن الإدارة الأمريكية والكونغرس معاً قررا مؤخراً دخول هذا الميدان بنشاط أكبر، وقدمت مقترحات تتضمن إجراءات محددة للمحاسبة تهدف إلى تشديد الرقابة على التكاليف وعلى تعلم الطلبة. ومن خلال الضغط الفدرالي الذي يحث على المزيد من نشاط الولايات في مجال التقييم، فإن هذا الموضوع مرشح لأن يقفز إلى المقدمة ويصبح محور النشاط (Burd, 2003; Boehner and McKeon, 2003).

يتضح لنا مما سبق أن المشرعين وحكام الولايات متفقون في الرأي مع رؤساء الكليات والجامعات بأن التعليم العالي في أمريكا هو الأفضل في العالم أجمع، لكنهم غير متفقين في مسألتين هما: أين نحن الآن؟ وما هي الخطوات الواجب اتخاذها؟ وهم يريدون أيضاً أن يحاسب الجميع على ما يفعلون، أو كما قال أحد المسؤولين الكبار: «إن المحاسبة هي التي تقرر بالتالي مقدار الأموال التي تقبضها مؤسسة ما» (Ruppert, 2001, p.35).

الأكاديمية

في سلسلة لقاءات لمجموعات الهدف أجراها برنامج «الأجندا العامة Public Agenda" مع أساتذة الجامعات ورؤساء الكليات والجامعات لصالح «مشروع المستقبل»

تبين أن القادة الأكاديميين يرون العالم بمنظار يختلف عن منظار اللاعبين السياسيين. يرون مؤسساتهم تتمتع بالمرونة (وقد استخدم الكثيرون منهم لفظة «رشيق») إنما تعوّق أعمالها التدخلات البيروقراطية المبالغ فيها. يرون البيروقراطية تستهلك القسم الأعظم من وقت وطاقة مؤسساتهم. لذلك تخالجهم مشاعر قوية بضرورة إعطائهم الحكم الذاتي (Immerwahr, 2002، وانظر Gumport, 2000). (انظر الفصل السابع لمزيد من التفاصيل حول الحكم الذاتي في المؤسسات).

وعلى نحو أكثر قوة يشعر هؤلاء الرؤساء بأن مؤسساتهم بحاجة للمزيد من المال. ولا يقرون، حتى لو ألح المرء عليهم، بوجود زيادة كبيرة في مخصصات ميزانية الولاية للتعليم خلال العقدين الماضيين، أو حتى بالتنامي المتزايد في إجمالي واردات المؤسسات.

ومع أن القادة السياسيين وقادة الأعمال على السواء يعبرون عن قلق متزايد حيال سوء الأداء في التعليم العالي، إلا أن رؤساء الجامعات لا يرون مشكلات يمكن تصنيفها بالمشكلات الخطيرة. فهم يعتقدون اعتقاداً جازماً أن مؤسساتهم تقوم بتعليم الطلاب ما يجب أن يتعلموه. وأما السبب الرئيس لهذه الدرجة المتدنية من الإنجاز فيرجع، برأيهم، إلى إخفاق مدارس K-12 بتعليم الطلاب ليصلوا إلى المستوى المطلوب للنجاح في الجامعة.

وحين احتدم الجدل حول التعليم العالي، أدرك رؤساء المؤسسات ذلك الضغط المتزايد من أجل المحاسبة. وبصورة خاصة، أحسوا بالضغط الشديد من أجل قياس مدى ما يتعلمه الطلاب. ولا تزال مسألة تقييم التعليم مثيرة للخلاف، رغم أن بعضهم (وهم ليسوا أكثرية على كل حال) قد بدأ يطالب باتخاذ زمام المبادرة لتطوير نماذج متعددة لتقييم الطلاب تكون مرنة ومفعمة بالأفكار، وذلك في خطوة منهم لتفادي تدخل حكومة الولاية أو الحكومة الفدرالية. ويخشون في الوقت عينه من أن ينجم عن ذلك نماذج في التقييم مشابهة لتلك المستخدمة في المرحلتين الابتدائية والثانوية والتي برأيهم بسيطة جيدة. غير أن كليات المجتمع هي الأكثر انفتاحاً على فكرة تقييم ما يتعلمه الطلبة.

ومن ناحية أخرى يشعر رؤساء المؤسسات حالياً بتزايد حدة المنافسة، لكن هذا الشعور لم يتطور لديهم إلا منذ سنوات قليلة. والواقع أنهم يخشون أن تؤدي المنافسة المتزايدة من جانب المؤسسات الربحية، مضافاً إليها حاجتهم لرفع رسوم التعليم بسبب ما يرونه من تضاؤل في التمويل من الدولة، إلى جعلهم في موقف ضعيف، فلا يملكون أن يقطفوا ثمار برامجهم التي ينتسب إليها عدد كبير من الطلاب – وبخاصة برامج التربية والأعمال والبرامج المخصصة للطلبة العاملين الأكبر سناً. وهذه هي البرامج التي استخدمت في مناقلة الدعم المالي إلى أنشطة أخرى لا تملك الدخل الكافي لتدعم نفسها.

غير أن هؤلاء الرؤساء ظلوا يقولون – حتى وقت قريب – إن المنافسة من المؤسسات الربحية ذات نوعية متدنية وتركز اهتمامها على الطلبة العاملين الأكبر سناً وغير المتفرغين للدراسة – وليس في هذا ما يدعو للقلق والخوف. أما اليوم فقد أدركوا أن أمامهم منافسين أقوياء يحسب لهم حساب. والعديد من الرؤساء اليوم قد نعتوا أفضل المؤسسات الربحية بأنها هزيلة، ذات تركيز محدود، ولديها جسم طلابي من جودة أعلى مما كان معروفاً في السابق. ومن النعوت التي كثر ترددها قولهم إن المؤسسات الربحية لا تخصص الوقت الكافي للمنح الدراسية ولا للدراسات العليا (التي تعد أساس التدريب للهيئة التدريسية) ولذلك فهي طفيليات تقتات على الجامعات التقليدية.

يرى رؤساء كليات المجتمع والمؤسسات الإقليمية التي تدرّس أربع سنوات مؤسساتهم بأنها المكان الوحيد المعني بتوفير إمكانية انتساب الطلبة من ذوي الدخل المحدود ويقدمون الحجة المشفوعة بالدلائل قائلين إن حصتهم في التمويل هي الأدنى مقابل عمل هو الأصعب بين كل الأعمال.

من الملاحظ أن آراء أعضاء الهيئات التدريسية تعكس آراء رؤسائهم بخصوص تلك القضايا، إلا أنها عموماً تتركز على عملهم. وهم غالباً ما ينفذ صبرهم إزاء أمور تتعلق بالسياسات والتمويل والجدل العام. أما الأمور المتعلقة بالكفاءة والفاعلية فهي في نظرهم مجرد إزعاج في أفضل حالاتها وتطفل في غير محله في معظم الأحيان.

وعموماً فإن الأساتذة يتخذون موقف المتشكك من نتائج التعلم ومن أي شكل من أشكال التقييم الخارج عن قرار أعضاء الهيئة التدريسية. وهم على قناعة أكيدة بأن الأشياء التي يعلّمونها هي ما ينبغي أن يعرفه الطلاب. ويرون أن مسألة تسرب الطلاب من الجامعة لا تعنيهم، بل يرون أنها غلطة الطالب الذي منح الفرصة ولم يكن أهلاً لها.

وحين يعير الأساتذة انتباهم للنقد الخارجي تراهم يخشون إلحاح صناع السياسات على توقعات يمكن أن تضر بالمؤسسة وبالعملية الأكاديمية – مثل تخفيض التكاليف، ورفع نسبة الانتساب إلى الجامعة، والمطالبة «بالجودة» الأعلى واعتماد التقنية (Immerwahr, 1999a, 2002).

وخلاصة القول، إن الأساتذة ورؤساء الجامعات معاً يرون الجودة على درجة عالية حقاً، ودوماً يشيرون في حديثهم إلى هذا النظام بأنه «أعظم نظام للتعليم العالي في العالم» مؤكدين على الأعداد الكبرى من الطلاب الأجانب الذين يتلقون العلم في جامعاته ويطرحون السؤال: «لماذا برأيكم يأتون إلى هنا؟» إن هذا السؤال بحد ذاته حجة قوية ومهمة، لكنه في الوقت ذاته يتجاهل الأسباب الأخرى – السياسية والاجتماعية والاقتصادية – وهي أسباب قوية تدفع الطلاب الأجانب وتشدهم إلى الدراسة في بلادنا.

إذا جمعنا الدلائل كلها ونظرنا إليها جميعاً نرى دليلاً واحداً يفوق في أهميته كل ما عداه، ألا وهو الاختلاف الحاد في التصورات. فالقادة السياسيون وقادة الأعمال يتحدثون بجرأة وصراحة متزايدة عن الحاجة إلى المحاسبة. والقادة الأكاديميون والأساتذة يشعرون بضغط شديد بغية المحاسبة، إنما ينظرون إليها بتشكك وتخوف. هذه الفئات كلها تدرك تزايد المنافسة. وهنا يرى القادة الأكاديميون فيها تحدياً ينبغي التغلب عليه، بينما يرى القادة السياسيون وقادة الأعمال فيها قوة تشجع وتحث على تحسين الأداء. والجميع لديهم مصلحة أكيدة في البحث عن أرضية مشتركة وعن سبيل بنّاء يقود إلى الأمام. وقد يبرز هذا من خلال مناقشات جادة ومتجددة حول المقايضة بين المحاسبة والحكم الذاتي (وهذا ما سوف نناقشه في الفصل السابع).

الفصل السادس

تكوين سوق على أسس مدروسة يراعي الاحتياجات العامة

حتى لو رفع التدخل الحكومي عن قطاعات السوق كافة فإن شيئاً من هذا التدخل أمر ضروري وجوهري.

يوجد توجه من خلال المناقشات السياسية الدائرة هذه الأيام نحو تفسير عملية اللجوء إلى الأسواق على أنه تغييب (أو رفع) لرقابة الحكومة وسيطرتها. لكن كل سوق يراد له أن يكون فاعلاً ومؤثراً بحاجة إلى تدخل استراتيجي من جانب الحكومة وذلك بهدف تحقيق العدالة والفاعلية. فإذا غاب هذا التدخل، أو كان ضعيفاً، فإن النتيجة الطبيعية لذلك الفوضى والكارثة. وإذا اخترنا روسيا على سبيل المثال، نجد أن التحول إلى اقتصاد السوق قد اصطدم بعقبة غياب الإطار القانوني الكافي. وفي الولايات المتحدة نجد أن الكوارث التي أصابت بعض الشركات مثل إنرون Enron وتايكو Tyco وغلوبال كروسينغ Global Crossing تذكرنا دوماً بالضرورة الملحة لوجود إطار تنظيمي قوي. فما حدث داخل تلك الشركات لم يقتصر ضرره على حملة أسهم بل تعداه ليلحق ضرراً بالغاً في الأسواق المالية.

وحتى لو رفع التدخل الحكومي عن قطاعات السوق كافة، إلا أن شيئاً من هذا التدخل أمر ضروري وجوهري. عندما رفع التدخل الحكومي عن شركات الطيران، ازدادت أهمية النظام الفدرالي للنقل الجوي. وأصبحت أهمية الأنظمة الفدرالية لسلامة الخطوط الجوية أكبر من أي وقت مضى. أو كما قال تشارلز شولتز Charles

Schultze: "من أجل ذلك، أصبح النظام الحر للشركات يحمل بطاقة كتب عليها «صنع في الحكومة» (Schultze, 1977, p.30)[1]. وعرفت ولاية كاليفورنيا الجانب السلبي للأسواق حيث انهارت عملية رفع التدخل الحكومي عن قطاع الكهرباء. وفي هذا يقول وليام هوغان William Hogan عالم الاقتصاد والمختص بالمرافق في جامعة هارفارد: «إن سحر السوق ليس شيئاً مؤكداً.» ثم يمضي قائلاً: «إن قطاع الكهرباء مثال واحد لصناعة أدخلت فيها المنافسة، فلم تفض إلى الإقلال من التدخل الحكومي، بل أدت إلى تدخل من نوع آخر. فهذه الأسواق تصنع، ولا تحدث من تلقاء نفسها» (كما اقتبست في كتاب Pearlstein, 2001, p.A01). وفي السياق ذاته توصلت صحيفة الواشنطن بوست Washington Post إلى نتيجة مفادها: «تختلف الآراء حول ... ما الذي أفضى إلى فشل تجربة كاليفورنيا. ولكن يوجد اتفاق عام الآن بأن معظم الخطوات الخطأ جاءت من افتراض مغلوط بأن المستهلك سوف يحصل على منافع السوق الحرة كلها دون التفكير بما يحمله ذلك من أخطار.» (كما وردت في كتاب Pearlstein, 2001, p.A01).

الحاجة إلى تدخل استراتيجي من جانب الحكومة

لذلك، فإن جزءاً من هذه المهمة يقتضي أن تقوم الحكومة بوضع هيكلية السوق، أو أن تعمل على توجيه قوة المنافسة والمصالح الذاتية للمؤسسات، ولا تعمل على مجرد التخلص من التدخل. يقول جوزيف ستيغلتز Joseph Stiglitz الحائز على جائزة نوبل في الاقتصاد عام 2001 في معرض حديثه عن التحول نحو اقتصاد السوق في السياسات الحديثة للحكومة «لم يكن السؤال، في معظم الأحيان ... ما هي الهيكلية التنظيمية الصحيحة؟ .. بل كيف نتخلص من التدخل بالسرعة الممكنة.» (Stigitz, 2002, p.7).

ومن هنا، فإن المهمة الماثلة أمام المشرعين والقادة الأكاديميين على السواء ليست مجرد جعل سوق التعليم العالي سوقاً ناجحة، بل أن يجعلوا هذا السوق في خدمة الأغراض العامة التي برزت على الساحة عبر السنين مع تطور نظام التعليم العالي، وأن يخلقوا الظروف التي تساعد الطلبة على الاختيار الحكيم، وخلق القوة المحركة

التي تدفع المؤسسات دوماً نحو التحسين. والواقع إن هذه الظروف حاضرة في واحدة من الوظائف الأساسية الثلاث للتعليم العالي، ألا وهي البحوث. فالوكالات الفدرالية الراعية للبحوث لديها المعلومات (من خلال مراجعة كبار الباحثين) ولديها الهيكلية (المنح التنافسية) لاختيار أفضل المقترحات، وهناك أيضاً الضغط القوي على الباحثين وجامعاتهم من أجل القيام بهذه البحوث وتحسين أدائها. لكن هذه الظروف ليست متوفرة في الوظيفتين الأخريين، التعليم والخدمة (National Center for Public Policy and Higher Education, 2003).

والسؤال الذي يطرح نفسه: كيف تتدخل الحكومة في هذا السوق الأكاديمي الناشئ لكي تخلق الظروف التي تساعد في خدمة الصالح العام على قاعدة عريضة ومدى طويل؟ وللإجابة عن هذا السؤال نقول إنه توجد فعلاً تدخلات حكومية قائمة، على صعيد الولاية والصعيد الفدرالي، يمكن أن تكون قاعدة لهذا التدخل، نذكر منها مقتضيات تنظيمية (مثل متطلبات الاعتمادية للمؤسسات الراغبة في أن تكون أهلاً للمساعدة الفدرالية للطلبة) والاستعلامات (وهي شروط نشر معدلات التخرج بالنسبة للرياضيين) أو مساعدات الدعم (أي المساعدة المالية للطلبة من ذوي الدخل المحدود). ولكن حين تشتد قوة سوق التعليم العالي، ينبغي أن يضاف إليها تدخلات أكثر أهمية وأوسع تصوراً. (انظر الفصول السابع والثامن والتاسع والعاشر لمعرفة المقترحات المحددة.)

فإنجاح السوق يقتضي رفع التدخل الحكومي فيما يتعلق بالأحكام والإجراءات التي تعوّق هذا النجاح، لكنه يتطلب في الوقت ذاته تدخلاً استراتيجياً من جانب الحكومة بغية ضمان تلبية هذا السوق للأغراض العامة. يتضمن هذا التدخل عادة إجراءات لمنع الغش والاحتيال ومساعدة الدعم الحكومي للخدمات الضرورية وغير المربحة، ووضع الأحكام الأساسية التي تؤكد على المنافسة الصحيحة (وتحظر المنافسة غير الملائمة) مثل الأنظمة الخاصة بمنع نشوء تروستات احتكارية وكذلك وضع الحدود الدنيا من المعايير (مثل ضرورة وجود أحزمة الأمان في السيارات.)

الأغراض العامة الواجب تلبيتها

إذا كانت الغاية من التدخل الاستراتيجي الحرص على أن تعمل قوى سوق التعليم العالي على خدمة الاحتياجات العامة، فمن الضروري معرفة ما هي تلك الاحتياجات. فيما يلي ندرج الأغراض العامة كما استخلصها «مشروع المستقبل» من كم هائل من المؤلفات التي كتبت حول هذا الموضوع (انظر الفصل السابع للمزيد من التفاصيل حول أداء التعليم العالي في خدمة هذه الأغراض العامة):

- تحسين جودة التعلم وذلك بهدف تأمين المهارات والمعرفة اللازمين لقوة العمل.
- تحسين جودة التعلم بحيث تعكس المهارات والمعرفة والالتزام المطلوبة جميعاً لمشاركة فاعلة في الحياة الاجتماعية والمدنية للمجتمع[2].
- توفير فرصة الانتساب للجامعات واكتساب التحصيل الأكاديمي لقطاعات واسعة من السكان من مختلف الأعراق والأعمار والاثنيات، والظروف الاقتصادية والاجتماعية، والتركيز بصورة خاصة على تلك الفئات المحرومة من هذه الخدمة حالياً.
- أن يكون هذا التعلم بمثابة وسيلة من وسائل التحركية الاجتماعية لصالح المواطنين من الأقليات أو من ذوي الدخل المحدود.
- وأن يكون مكاناً (افتراضياً أو طبيعياً) لحوار ونقاش مفتوحين حول أمور خطيرة ومثيرة للجدل وتهم الجميع، وبحيث يكون التأكيد على الدلائل والتحاليل وحيث توجد الفرصة لمشاركة جميع الجهات.
- دعم تطوير جودة عليا في التعليم الابتدائي والثانوي من خلال مستوى سوية إعداد وتدريب المعلمين وقادة المدارس، ومواءمة المناهج الدراسية وأغراضها مع المدارس والمساعدة في عملية الإصلاح الجارية في المدارس، ورفع مستوى البحوث التربوية.
- القيام بالبحوث والتفرغ لها بأسلوب يجعلها جديرة بالثقة ومنفتحة وفي ميادين عديدة خدمة لتقدم المجتمع.

- جعل فوائد المعرفة والمهارات التي تراكمت في الكليات والجامعات في متناول المجتمع ولمنفعته وذلك من خلال الخدمة وتوفير الامتداد الواسع لها[3].

المعلومات قوة محركة للسوق

من المظاهر المهمة للتدخل الحكومي إتاحة المعلومات اللازمة للسوق ليكون عادلاً وفاعلاً. فنظام السوق بحاجة لمعلومات جيدة تضمن له الشفافية. إذ كيف يستطيع المستهلك أن يحسن الاختيار في حال غياب المعلومات الموثوقة؟ ومن هنا كان طلب الحكومة من شركات الطيران تقديم معلومات حول النسبة المئوية لعدد الرحلات المغادرة في الوقت المحدد لمغادرتها في كل شركة على حدة، أو طلبها من الشركة الصانعة للأغذية أن تذكر السعرات الحرارية للأغذية المعلبة، أو طلبها إجراء اختبارات الصدمة في صناعة السيارات. وفي هذا يقول جوزيف ستيغلتز Joseph Stiglitz: "تبين لنا النظريات المتطورة في الاقتصاد أنه كلما كانت المعلومات ناقصة، والأسواق غير مكتملة، وهذا يعني دوماً ... حينئذ تعمل اليد الخفية بصورة غير متقنة (كما اقتبست في كتاب Friedman, 2002, p.50).

وخير مثال نسوقه في هذا الصدد هيئة السندات والبورصة ودورها في تنظيم الأسواق المالية. وهو يوضح التدخل الاستراتيجي لوكالة حكومية في صورة مصغرة لاقتصاد السوق الحرة. وبالمثل، تعمل الحكومة الفدرالية على نشر بيانات اقتصادية موثوقة وموسعة وبالتوقيت المناسب لتضمن أن يكون بين أيدي الجمهور العام المعلومات التي يريدها لكي يفهم الاقتصاد ويشارك فيه ولتضمن أن يكون لدى الحكومة الفدرالية وحكومات الولاية المعلومات التي تلزمها لكي تتدخل في عمل الاقتصاد حيث يلزم. وغالباً ما تتاح إجراءات عديدة في هذا الأمر (مثال ذلك، موضوع البطالة أو عرض المال)، وذلك بغية إضاءة أمر بالغ التعقيد وتوضيحه.

ولكي يقوم السوق بعمله خير قيام ينبغي أن يحصل المستهلك (الطالب في هذه الحال) على المعلومات الكافية ليتمكن من انتقاء البرنامج الدراسي الذي يجده أقرب

ما يكون لاهتمامه. أما بالنسبة للقلة من الطلاب الذين ينتسبون إلى مؤسسات انتقائية فتوجد معلومات تفيدهم. وكذلك الزيارات التقليدية للمجمع الجامعي وللكليات ولمواقع الكليات على الانترنت، بالإضافة إلى العديد من الكتب الإرشادية التي تشكل عوناً كبيراً للطلبة في تحديد خياراتهم، إن كانوا يريدون مؤسسة كبرى أو صغرى، جامعة أو كلية، على الساحل الغربي أو الساحل الشرقي، ناهيك عن خيارات أخرى متعددة. أما بالنسبة للطلبة العاملين، وبخاصة للطلبة الأكبر سناً، فالخيارات أيضاً في تزايد مستمر (رغم أنها كانت محدودة في الماضي) إذ أصبح لديهم الاختيار إن كانوا يريدون الدراسة نهارية أو مسائية، في جامعة تقليدية أو جامعة ربحية، حديثة على الانترنت أو في غرفة الصف.

لكن الأسئلة التي لم يتم التطرق لها في هذه الحالات هي: ماذا يتعلم الطلبة في هذه المؤسسة؟ وهل يحسنون تلقي ما يتعلمون؟ وكم عدد الخريجين؟ عند غياب هذه المعلومات الجوهرية فإن العامل الأقوى في المنافسة هو علو منزلة المؤسسة وسمعتها. فمن المؤكد أن هذه المنزلة الرفيعة تخدم عدداً من الأغراض إلا أنه ليس واضحاً إن كانت تلبي احتياجات مجتمعية هامة. ومثال ذلك: بما أن الطلبة يحصلون على المعلومات من زملائهم ومن الأساتذة، فإن الانتساب إلى برنامج يضم جسماً طلابياً انتقائياً يعد ذا فائدة كبرى. والمعروف أيضاً أن الطلبة وأهاليهم على استعداد ليدفعوا مزيداً من المال مقابل تلك المنزلة الرفيعة التي يكتسبها الطالب جراء انتسابه إلى مؤسسة تتمتع باحترام الجميع. ومما لا شك فيه أنه من المنطق أن تحاول المؤسسة ما باستطاعتها لتكسب الشهرة والاحترام. بيد أن النقص في المعلومات الخاصة بالتعلم يفرز ثغرتين بلا قرار، الأولى: عدم استطاعة الطلبة اختيار البرامج التي تزيد من فرص نجاحهم في الحياة، والثانية عدم شعور المؤسسات بضغط يحضها على تقييم التعلم وتحسينه.

أما قيمة المعلومات الخاصة بمعدلات التخرج ومخرجات التعلم فهي ليست بأهمية كبرى عند الطلبة الأثرياء الذين يتقدمون للانتساب إلى المؤسسات الانتقائية.

لكنها ذات فائدة كبرى، في واقع الحال، تهم الطلبة من ذوي الدخل المحدود. إضافة لهؤلاء، يستفيد من هذه المعلومات ومن المعلومات الخاصة بمخرجات تعلم الطلبة الذين يدخلون في التعليم العالي دون أن يتمتعوا بميزة الثراء، أو ميزة كون آبائهم من الخريجين الجامعيين، ولا سيما تلك المعلومات المتعلقة ببرامج الدعم الأكاديمي والمساعدة المالية وغيرها من برامج الدعم مثل رعاية الأطفال. وقد كان أثر هذا البرنامج عظيماً في نجاح الطلبة من ذوي الدخل المحدود بالجامعات، إذ تراوحت معدلات التخرج بين 6 بالمائة و 60 بالمائة. لكن الأثر الأكثر أهمية لمعلومات من هذا القبيل أنها تخلق ضغطاً على المؤسسة بدفعها للتحسين. وكما اكتشفنا من خلال مجموعات الهدف برعاية مشروع المستقبل، فإن عدداً لا بأس به من رؤساء الجامعات ليس لديهم شعور بمثل هذا الضغط (Immerwahr, 2002).

وخلافاً لما هو الحال في التعليم الابتدائي والثانوي يجرى العمل في التعليم العالي خلواً إلا من قدر ضئيل من المعلومات التي تسهم في تأمين وجود سوق فاعل قائم على أسس مدروسة. وحتى لو توفر هذا القدر من المعلومات، وبخاصة فيما يتعلق بمعدلات التخرج، فهي ليست متاحة بالشكل الذي يسهل الوصول إليها أو الذي يجعلها مفيدة (على سبيل المثال، معدلات التخرج بحسب الأعراق والفئة العمرية والاختصاص العلمي وثبوتيات الدخول ... الخ). والمصدر الرئيس لهذه المعلومات الخاصة بالتعليم العالي وزارة التربية التي ترفدها بالمعلومات أيضاً الولايات ذاتها وبعض المؤسسات غير الربحية. غير أن هذا الجهد الفدرالي الحالي لجمع المعلومات بطيء ومحدود، حتى قبل ظهور التغييرات التي نشهدها في هذه الأيام. وحيث أن التعليم العالي يتحرك حالياً نحو السوق، فإن غياب المعلومات الواسعة وعدم إمكانية الحصول عليها حين طلبها مشكلة خطيرة (National Center for Postsecondary Improvement, 2002).

أخطار السوق في قطاع التعليم العالي

توجد مصلحة متنامية لدى كبار المسؤولين في الولايات المتحدة وفي العالم أجمع في «لجم قوة السوق» وذلك كما يقولون بغية تحسين فاعليته وكفاءته واستجابته في

أي قطاع من القطاعات. وقد جاء الآن دور قطاع التعليم العالي ليشعر بهذا الضغط. ولكن ليس واضحاً بعد والسوق في بداية خروجه إلى حيز الواقع بأنه قادر على الوفاء بالوعد الذي يتوقعه الداعون له. واستناداً إلى النتائج المتحققة في القطاعات الأخرى، يمكن القول إن الآمال المعقودة على هذا القطاع تتمثل بالآتي:

- تحسين عملية المحاسبة في الأداء المؤسسي بما في ذلك زيادة الفاعلية وتخفيض التكاليف.
- تحسين الجودة والنوعية ولا سيما في مخرجات التعلم.
- مزيد من التنوع في المؤسسات والبرامج.

وكما تبين من التجارب الحاصلة في كثير من القطاعات حيث يؤكد صناع السياسات على مزيد من الاعتماد على قوى السوق، فإن هذه القوى لا يمكن لجمها بسهولة وتسخيرها لخدمة الأغراض العامة (Stiglitz 2002). ولكن وكما هو ظاهر في المرحلة الأولى من ظهوره، يبدو أن السوق في التعليم العالي يفتقر إلى الحوافز التي تدفعه نحو الأغراض العامة التي تحدثنا عنها (Collis 2002)[4]. وهذا ما يذكرنا به ستيغلتز حين يقول: «إن الأمثلة التي شهدناها في شركتي إنرون Enron وغلوبال كروسينغ Global Crossing تثبت بالبرهان العملي أن للحوافز أهميتها وأن الأسواق لا تقدم دوماً الحوافز الصحيحة» (Sliglitz 2002).

وفيما يتعلق بغياب الحوافز لخدمة الأغراض العامة يوجد عدد من التوجهات التي ينبغي التغلب عليها إذا أريد للسوق أن ينجح. أولاً، إن الشكل الحالي للمنافسة فيما بين الجامعات والكليات هو نفسه القائم منذ قرون عدة، ومنذ بدايته يركز دوماً على السمعة والمنزلة الرفيعة. لكن هذه المنافسة ازدادت حدة خلال العقدين الأخيرين، وزاد الظهور المتزايد لمختلف تصنيفات الرتب والتراتبية في تسارعها. لكن المعركة في سبيل اكتساب المنزلة الرفيعة لا تلبي حاجة جمهور العامة بخصوص جودة ما يتعلمه الطلبة. وهذا يقتضي مداخلات أحسنت صياغتها بدقة ترمي إلى التغلب على الشكل الحالي للمنافسة.

ثانياً، وبرغم أن واحداً من أكثر الأغراض العامة أهمية تنبغي خدمته هو خلق الفرصة أمام المجموعات السكانية المحرومة، إلا أن الأسواق تميل إلى التركيز على ميسوري الحال – أي أولئك الذين يملكون الموارد، ودخولهم إلى الجامعة وانضمامهم إلى أسرتها يساعد المؤسسة في المعركة التي تخوضها لاكتساب الشهرة وعلو المنزلة. أما وقد تزايد تسارع المنافسة فقد حصل فعلاً ذلك التحول نحو جذب الطلبة الأثرياء. وهذا ما وصفه دافيد كيرب David Kirp وجيفري هولمان Jeffrey Holman بقولهما: «عندما تعمد الكليات إلى تسويق نفسها أمام المتقدمين للانتساب إليها – أو بالعكس – تسقط العدالة على جانب الطريق.» (Kirp and Holman, 2002). وعلى مدى عقدين من الزمن تراجعت للوراء المساعدات الفدرالية ومن الولايات التي تمنح للمحتاجين عند مقارنتها مع ارتفاع تكاليف الالتحاق بالجامعة، بينما ازدادت خلال السنوات العشر المنصرمة الموارد المخصصة للمساعدات التي تمنح للمتفوقين. إن هذه الحرب السعرية التي اندلعت بين المؤسسات، وحتى بين الولايات، والناشئة عن المساعدات المالية المقدمة للطلبة المتفوقين منحازة إلى جانب الطلبة الأثرياء. وهؤلاء الطلبة هم الأشخاص الأكثر معرفة بخفايا النظام ويدرون كيف يبحثون عن أفضل العروض ويجذبونها إليهم.

إن هذه المنافسة لكسب الطلبة الأفضل قد أفضت، مع مرور الزمن، إلى جعل الطلبة وأسرهم يستجيبون لها من خلال تصرفهم بأسلوب المستهلك. يتضمن هذا الأسلوب المساومة على المساعدة الطلابية. والكثيرون منهم ينهجون نهج التسويق لأنفسهم مستعينين في هذا السبيل بالاستشاريين المتخصصين. وفي هذا الميدان أيضاً المستفيد هم الطلبة الأثرياء الذين يملكون الدعم العائلي والمعرفة والموارد اللازمة لنهج التسويق. وهكذا تتزايد الفائدة لصالح الأغنياء.

والحرب السعرية إلى جانب ذلك تنحاز لصالح المؤسسات الأكثر ثراءً. يبدو أن توزيع الموارد بين مؤسسات قطاع التعليم العالي أكثر بعداً عن العدالة منه في أي قطاع آخر في المجتمع. وقد أشار دافيس كوليس إلى أن جامعة هارفارد بما تملكه

من موارد تستطيع أن تقدم منحاً دراسية لثلاثة طلبة متفوقين في جميع الولايات (Collis, 1999). ولا نجانب الحقيقة إذا قلنا إن منهجية استخدام الموارد سلاحاً في هذه الحرب التنافسية قد بدأت فعلاً، يستحثها تحرك بادرت إليه جامعة برنستون بتقديمها مجموعة من المساعدات السخية للطلبة. وقد تجاوبت مع هكذا تحرك جامعات أخرى تتبع نمطاً نموذجياً للسوق، وهكذا امتد على نطاق واسع في مختلف قطاعات التعليم العالي ذلك الجهد الهادف لتقديم مجموعة مساعدات طلابية مغرية. فكانت النتيجة أن ذهبت الفائدة ليس لصالح الطلبة الذين يملكون الموارد فقط، بل وأيضاً لصالح المؤسسات التي تملك الموارد.

وأما الشأن الثالث المثير للقلق فيتعلق بالسؤال حول ما إذا كان السوق سوف يشجع التنوع أم التجانس في منهجيات المؤسسات. أفرزت التجارب الحاصلة في قطاعات أخرى نتائج مختلطة، وذلك اعتماداً على هيكلية السوق. (ينبغي ألا ننسى عملية رفع التدخل الحكومي عن شركات الطيران، وكيف أن هذه الشركات تسعى لأن يكون موعد إقلاعها من مطار لاغورديا La Guardia عند الساعة الخامسة والنصف عصراً.) وإذا أخذنا بعين الاعتبار نموذج قوة المنزلة الرفيعة التنافسية فقد يستغرق وقتاً طويلاً ظهور أشكال تنظيمية جديدة ومتنوعة تبرز من داخل المؤسسات التقليدية غير الربحية في القطاعين العام والخاص.

كما أن هناك مصادر جديدة للتنوع آخذة حالياً بالبروز نحو المقدمة على شكل مقدمي برامج التعليم العالي – وهي الجامعات الربحية والافتراضية وجامعات الشركات، التي اتخذ بعضها أشكالاً تنظيمية مختلفة اختلافاً بيناً.

إن عمليات الدمج في هذا القطاع تعد أيضاً باعثاً على القلق. وقد يظهر هذا الدمج بأشكال عديدة. وقد رأينا بأم أعيننا عدداً من المؤسسات الربحية تشتري الكليات والجامعات (شركة Career Education اشترت مجموعة Whitman Education Group وجامعة DeVry اشترت جامعة Ross، وشبكة سيلفان Sylvan Learning Systems

اشترت ثمان جامعات أجنبية؛ Blumenstyk, 2003 و Farrell, 2003b). وهناك من جهة أخرى مؤسسات وجدت صعوبة أن تخوض غمار المنافسة فقررت أن تندمج مع مؤسسات أخرى لعل هذا الاندماج يسهل عليها المنافسة (Crane, 2003 وانظر Martin and Samels, 2002 للمزيد من التفاصيل). أما في اليابان، فإن وزارة التربية تشجع الاندماج بين الجامعات بعد أن وجدت أن التنافس للحصول على الطلبة قد وصل إلى درجة شرسة. تقضي خطة الوزارة بتخفيض عدد الجامعات الوطنية من 99 جامعة إلى 80 جامعة مع حلول العام 2005 (Bender, 2003). والواقع أن عمليات الدمج والاندماج ليست بالأمر غير المتوقع، بل هو شيء مرحب به، ولكن حصول المزيد من هذه العمليات سوف يقضي على التنوع بين المؤسسات المتاحة أمام الطلبة. ربما لا تثير الذعر فكرة قيام مجموعة أبوللو Apollo التابعة لجامعة فونكس Phoenix بشراء حفنة (أو مائة) من الجامعات في أنحاء مختلفة من العالم. ولكن ماذا لو قامت شركة AOL/Time Warner بشراء مجموعة أبوللو، ثم شرعت بشراء ودمج وتوحيد مواصفات الجامعات في جميع أرجاء المعمورة؟

وهناك خشية عند الكثيرين من دخول أيديولوجيا الأعمال في التعليم العالي. فقد شاع كثيراً استخدام ألفاظ مثل «البحث عن موارد خارجية» و «الخصخصة»، «إعادة الهندسة» و «التخطيط الاستراتيجي»، وغيرها، ويشعر بعضهم أن تلك المسافة التي كان الأكاديميون يحرصون على إبقائها بينهم وبين السوق آخذة بالتلاشي.

كتبت مقالات عديدة ومؤلفات كثيرة تحذر من هذا الخطر (من هذه الكتب كتاب وضعه «مشروع المستقبل» تأليف Newman, 2000، وانظر أيضاً Benson and Harkavy, 2003). يرى دافيد كيرب David Kirp، الذي كان يدعو دوماً إلى عدم جعل الحنين إلى الماضي – حتى لو كان الماضي بعيداً عن المثالية – يغمض عيوننا عن رؤية الواقع، أنه «إذا أطلق العنان لفكرة البحث عن موارد خارجية، فإن ثمة خطراً حقيقياً بأن تتحول الجامعة إلى شركة من الشركات، ومن خلال هذه العملية تضيع روح مؤسسة عريقة» (Kirp, 2002, p.,B13).

إن العمل على تلبية احتياجات العامة فيما يتعلق بالجودة يقتضي أيضاً الوقوف في وجه قوة المنافسة من أجل الشهرة والمنزلة الرفيعة. والسوق إن لم يجرِ بناؤه بوعي جيد ومعرفة أكيدة ليلبي هذه الحاجة، لن يكون لديه الحافز لتفضيل الجودة على تلك المنزلة. فالأسواق عادة لديها حافز للبحث عن الشهرة وعلو المقام دون أن تعير بالاً للجودة (ومن هذا المنطلق نجد أن سيارة صنع رولز رويس أغلى ثمناً من سيارة صنع فولفو)، وعلو المكانة غالباً ما يجلب الأقساط والرسوم العالية. ومع أن الجميع يعرف أن هذه الحالة سائدة في التعليم العالي، إلا أنها لا تلقى الدراسة والتحليل الكافيين. (والسؤال الذي يطرح نفسه بقوة، هل ثقافة وعلم طالب يدرس في جامعة هارفارد أفضل من ثقافة طالب يتلقى العلم في كلية كولورادو، أو جامعة ترومان؟).

لقد بذلت جهود مكثفة منذ عقود عديدة من جانب أعضاء الهيئة التدريسية وفرق عمل ومشاريع في سبيل تطوير منهجيات جديدة تهدف إلى تحسين عملية التعلم – منها جماعات التعلم، التعلم عن طريق الخدمة، وتطبيقات التقنية. وكانت هذه الجهود كلها، وغيرها أيضاً، جهوداً واعدة. لكن المشكلة تكمن في إيجاد الوسائل لتشجيع هذه الجهود لترقى لمرحلة التطبيق، ذلك أنه حتى الآن ليس لدينا الدليل الواضح بأن قوى السوق تشجع انتشار الوسائل التي تهدف إلى تحسين جودة التعلم. ولكي يحدث هذا الأمر ينبغي العمل على تحويل مسار المنافسة، أو في جزئيتها على الأقل، من التركيز على الشهرة والمكانة الرفيعة إلى التركيز على جودة مخرجات التعلم، وهذا ما يقتضي ضمناً ضرورة وجود تقارير متوفرة للجميع تصدرها الجامعات والكليات عن مخرجات التعلم. تقول سوزان لوهمان Susanne Lohmann إن التعلم يجب أن يكون «الهدف النهائي» (Lohmann, 2002).

يبدو أن هذه المشاكل تزداد تعقيداً بسبب الطبيعة غير النمطية لسوق التعليم العالي. فهذا السوق، بشكله الحالي، يتلقى دعماً مالياً كبيراً وغير متكافئ. والموردان الرئيسان لهذا الدعم هما التمويل الفدرالي ومن حكومات الولايات، والهبات الخاصة، وكلا هذين الموردين يؤثران الطلبة والمؤسسات الأكثر ثراءً. والمؤسسات

المتنافسة في هذا القطاع، وربما بشكل يفوق اي قطاع آخر في المجتمع، ونقصد بها الكليات والجامعات، تجلب إلى السوق تنوعاً مذهلاً من الموارد، ابتداءً من الكليات الصغيرة التي تعتمد على الأقساط الجامعية فقط ولا تتلقى الهبات وانتهاءً بجامعة هارفارد التي تتلقى زهاء 19 مليار دولار على شكل هبات وما يقرب من نصف مليار دولار تلقتها الجامعة في العام المنصرم على شكل تبرعات. ونتيجة لهذه الموارد القادمة من القطاعين العام والخاص يمكن القول إن تعليم الغالبية العظمى من الطلبة مدعوم مالياً – بعض الطلبة يتلقون مساعدات متواضعة وبعضهم الآخر يتلقى مساعدات كبيرة. ومن شأن هذه التشوهات أن تجعل أي سوق من الأسواق غير عادل في عمله.

وتزداد الأمور تعقيداً بسبب طبيعة التعليم العالي كنظام يحتوي على جوانب عديدة لا تتفق مع الخصائص الاعتيادية لقطاع يعتمد على السوق (انظر Graham and Stacey, 2002، وبخاصة Pusser, 2002). في تقرير بعنوان «التكاليف والسعر والسياسة العامة: النظر داخل الصندوق الأسود للتعليم العالي :Cost, Price, Public Policy "Peering into Higher Education Black Box

الصادر عن معهد سياسات التعليم العالي Institute for Higher Education Policy ورد ذكر أربعة خصائص «تتحدى التحليلات المحاسبية للتكلفة و «وظيفة الإنتاج المعتادة» وهي:

1- الطلبة هم في الوقت نفسه مدخلات ومخرجات.

2- المساعدات المالية غير المتكافئة ذاتية الرسوخ، وفي كثير من الحالات «يستطيع الطالب الجيد أن يدفع القليل للانتساب إلى كلية «جيدة» بل هو يدفع أقل مما يدفعه الطالب «متوسط الحال» لينتسب إلى كلية «غير جيدة» .

3- يوجد «تنوع واسع في السعر والجودة» يتفاقم بسبب الشهرة ورفعة المقام.

4- ينتج التعليم العالي «منتجات يعتمد أحدها على الآخر» (شهادات مشارك، شهادات

بكالوريوس وشهادات خريج وبحوث وخدمة) وذلك ضمن تراكيب مختلفة «يصبح من العسير توصيفها وحساب الكم لها» (Stringer and others, 1999, p.9)

وفيما عدا هذه الأمور غير المألوفة في القطاعات الأخرى، يتوقع لعمل السوق أن يتأثر بمقاومة قوية من داخل الأكاديمية ذاتها لفكرة أن التعليم العالي يمكن أن يعتبر سوقاً. وهنالك اعتقاد واسع النطاق داخل الجامعات بأن أنشطة المنح الدراسية والتعليم لا يجوز أن تفسدها المصالح الذاتية للسوق. والمعضلة التي تبرز أمام صناع السياسات والقادة الأكاديميين وهم يتصدون لضرورة وضع بنية دقيقة التراكيب لهذا السوق تتمثل في وجوب الحفاظ على الغايات السامية للتعليم والمنح الدراسية أثناء قيامهم بالتعامل مع تجاوزات مجموعة من العوامل – المؤسسية والمصالح الذاتية الشخصية – أدت إلى تقويض مثاليات هذه الرؤية.

فالجامعات والكليات، تختلف عن الشركات، وفي نواحي عديدة لا تعمل بهذا الأسلوب، بل ينبغي لها ألا تعمل كذلك (Lohmann, 2002، وانظر أيضاً Lohmann, 2004). ففي القطاعات الأخرى يعمل المنافسون الذين يحملون منهجيات جديدة على خلق ضغط باتجاه التغيير. وقلما نجد حوافز في نظام التعليم العالي الأمريكي لإحداث كليات وجامعات عامة جيدة وذلك لأسباب تعود إلى التكلفة من جهة وإلى وجود عدد كبير من هذه المؤسسات حالياً من جهة أخرى. وعلاوة على ذلك، حين أجريت نماذج جديدة ومبتكرة (مثل جامعة كاليفورنيا في سانتا روز وجامعة افرغرين Evergreen بمدينة أولمبيا في ولاية واشنطن) لوحظ أن جاذبية شهرة النموذج التقليدي سرعان ما تغلبت على الالتزام نحو التجديد، فبدا الجديد لا يختلف عن القديم. ويتساءل بعض المراقبين عما إذا كان لدى الجامعة (حين مقارنتها مع كلية المجتمع) القدرة لأن تصبح في يوم ما أكثر توجهاً نحو السوق، لا سيما أمام وجود عوامل عدة،

نذكر منها تعقيدات مسؤوليات الجامعة ومقدار مساعدات الدعم المقدمة لها، وحقيقة أخرى مفادها أن المؤسسات الأغلى ثمناً عليها الطلب الأكبر (انظر على سبيل

المثال Pusser and Doane, 2001). غير أن «مشروع المستقبل» يعتقد أن هذا كله لا يحول دون تشكل السوق.

وكما ذكرنا آنفاً في هذا الفصل، هناك عامل آخر يعيق خلق سوق فاعل، ألا وهو عدم كفاية المعلومات المتوفرة. يقول غوردون ونستون: «الزبون الذي يملك المعلومات الكاملة كما تقول النظرية الاقتصادية ليس له وجود.» (Winston, 1997، كما اقتبست في كتاب Pusser 2002, P.114). فالحاجة الواضحة وضوح الشمس التي يتطلبها السوق هي معلومات تتعلق بمقدار وعمق التعلم، بما في ذلك المعلومات المساعدة مثل معدلات التخرج ودرجة تواصل الطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية. لكن كثيراً مما يحدث بعد أن تزداد أهمية قوى السوق لا يزال بعيداً عن الوضوح. والمؤسسات حين تتعرض لضغوط السوق تتخذ في معظم الأحيان قرارات تختلف عن تلك التي تتخذها في ظروف التدخل الحكومي. ففي التعليم العالي، على سبيل المثال، تتأثر بقوة السوق بعض المسائل المهمة مثل من من الطلاب سوف يقبلون في الجامعة حين يكون القبول محدوداً، أو الغرض المقصود من التعليم أو طبيعة الخدمة التي ينبغي للجامعة أو الكلية أن تقدمها. وفي عمليات الأسواق يحصل من يملكون الموارد على فوائد الخدمات ويتحاشون العوائق. لذلك فإن الخدمات المقدمة إلى المجتمع مرشحة لأن تركز على مساعدة الصناعة المحلية بدلاً من المكتبة المحلية. والطلاب الذين ينتمون لأسر غنية سيملكون المعلومات الأفضل، والمعرفة الجيدة في كيفية عمل النظام وبالتالي هم أكثر قبولاً في المؤسسات. وعلى الأرجح سيكون الطلبة المنحدرون من عائلات فقيرة هم الطلاب غير المقبولين – وهذا ما حصل فعلاً حين تحولت الرعاية الصحية إلى هيكلية السوق. أو كما قال الاقتصادي المعروف روبرت كتنر Robert Kuttner: "الشيء الوحيد الذي يفعله مجتمع السوق أنه يسمح لأكبر الرابحين فيه أن يشتروا بأموالهم الوسائل التي تخرجهم من أمراضه.» (Kuttner, 1996, P.4).

ومن المخرجات المحتملة، إن لم تتخذ العناية الفائقة في وضع هيكلية السوق بما يتوافق مع السياسات العامة، أن تضطر المؤسسات إلى القبول بحلول وسط حيال

توجهاتها العامة. فالضغط المتولد من المنافسة ضد مؤسسات ربحية أكثر تركيزاً سوف يجبر الجامعات والكليات على تكريس وقتها وطاقتها الفكرية ومواردها نحو المهام المعرضة للأخطار (مثل تعليم الطلبة في مقررات التخصص التي ينتسب إليها الكثيرون مثل تخصص الأعمال) عوضاً عن المهام التي تهم المجتمع والقائمة بشكل مرغم بفعل مناقلات مساعدات الدعم (مقررات التخصص التي لا تحظى إلا بعدد قليل من المنتسبين، مثل الأدب المقارن، ومواد التخصص غالية الأثمان مثل الصيدلة، والمساعدات الممتدة لدعم التنمية الاقتصادية، أو دعم الفعاليات الثقافية المتاحة للجمهور العام).

إن المسار المنطقي للكثير من المؤسسات، وبخاصة تلك الجامعات الربحية التي لم تعرف تقاليد خدمة الجمهور العام، يتمثل في سعيها لقطف أسرع الثمار (وهذا يعني أنها تركز اهتمامها على مواضع تواجد المال أو المواضع التي يمكن فيها جني الفوائد التنافسية). أما من وجهة نظر عامة الناس فإن عدداً من المؤسسات تقدم شيئاً واحداً، أو عدداً من الأشياء، بشكل جيد لا يعادل جامعة واحدة تقوم بدور شامل. وبرغم اعتقادنا أن عدداً كبيراً من الجامعات قد توسعت أفقياً، وربما يفيد إجراء تقليم لها، فإن هذا أمر مختلف عن إلغاء فكرة الجامعة الشاملة التي تقوم بدور بالغ الأهمية في المجتمع.

درس في الأخطار من قوى السوق: الرياضة في الجامعات

حين تضعف بنية السوق تكون النتائج كارثية. والرياضات في الجامعات وفيما بينها أوضح مثال لذلك. وللمنافسة الرياضية في العالم أجمع القدرة على امتلاك انتباه الناس واهتمامهم بقبضة من فولاذ. كما أن شدة كثافة الجماهير الرياضية في مختلف أنحاء العالم – كرة القدم في أمريكا اللاتينية و التزلج على الثلج في النمسا وكرة المضرب في استراليا وكرة القدم في أمريكا – تنذر دوماً باحتمالات الخروج عن السيطرة. وتزداد صعوبة السيطرة سواء في قوة المنافسة من جهة وحماس الجمهور من جهة ثانية بسبب كبر حجم تدفق الأموال. وحال الرياضة الجامعية في الولايات

شبيه إلى أبعد الحدود بهذه الحال حيث المصالح المتشابكة الداعمة للرياضة قد اكتسبت زخماً كبيراً.

أمام هذا الظهور الكبير للرياضة الجامعية في الولايات المتحدة يسهل على المرء أن ينسى بأن هذا البلد هو واحد من بلدان قليلة في العالم تتكون فيها الفرق الرياضية بدءاً من المدارس والكليات. أما في معظم البلدان فإن فرق النوادي المحلية هي التي تغذي الاتحادات الاحترافية باللاعبين. بيد أن الظهور التدريجي للمنتخبات الرياضية التي تمثل الجامعات (أي الفرق التي تعمل بإدارة المؤسسة) التي تكملها فرق النوادي (أي بإدارة الطلاب) قد أصبح نمطاً رئيسياً في تكوين المنافسات الجامعية منذ بدأ في القرن التاسع عشر، ونما وكبر في النصف الأول من القرن العشرين ثم وصل ذروته في النصف الثاني من القرن العشرين.

كان الهدف الأصلي من نشوء هذه الفرق إتاحة الفرصة الاجتماعية والفرصة التربوية معاً – بحيث يتخلص الطلبة الذكور من طاقاتهم الزائدة ويتعلم الطلبة الروح الرياضية والعمل الفريقي، وكيف يتعاملون مع النصر والهزيمة، إضافة إلى بناء روح الجماعة داخل الجامعة. لكننا في هذه الأيام نرى القادة الأكاديميين وقد آثروا عدم ذكر هذه الأسباب حين يدعمون الرياضة الجامعية، مع أنهم لا يزالون يواصلون دعمهم للبرامج بالمال، ولا تحظى إلا برامج قليلة العدد بحصص متكافئة من الدعم، حتى تلك المؤسسات التي لديها برامج ذات أهمية كبرى. أما الأسباب التي يقدمونها لمواصلة دعمهم للرياضة فهي أسباب وثيقة الصلة بمسألة الشهرة وعلو المنزلة، وخلق إحساس بروح الجماعة داخل الجامعة، والحفاظ على الاتصال مع الخريجين. وهذه أمور ليست صغيرة. فالذهاب إلى نبراسكا لمشاهدة مباراة كرة قدم للرجال، أو الذهاب إلى كونكتكت لمشاهدة مباراة كرة السلة للفتيات يعني أن يذهب المرء لمشاهدة روح الجماعة في أبهى صورها. لكن دائرة الرياضة في كثير من المدارس كبرت كثيراً وصارت آلة ضخمة تعمل بلا توقف ودون أن يكون لها رسالة تربوية أساسية[5].

وفي مقابل أية منافع في هذا الصدد يوجد ذلك الحجم الهائل لمشكلة تم توثيقها جيداً، ومن الممكن توضيح هذه الأمور بالأمثلة التالية:

- في برامج المناسبات الخاصة لكرة السلة وكرة القدم يتلقى المدربون الرئيسيون رواتب تزيد في حالات عديدة عن المليون دولار سنوياً. وقد تصل أحياناً إلى أضعاف – عشرة أو عشرين ضعفاً – ما يتلقاه أستاذ جامعي ذو خبرة طويلة (Wilgoren, 2001).
- ازداد دخل المؤسسات من بطاقات الدخول ومن التلفزيون زيادة كبيرة جداً، حتى بلغت حصة الفريق الواحد من أفضل خمسة منتخبات شاركت في بطولات كرة القدم لما بعد الموسم مبلغ 11.5 مليون دولار لكل واحد منها (Simmons, 2002).
- تبين من صيغة توزيع الإيرادات لدى الاتحاد الوطني للرياضة الجامعية NCAA بموجب عقدها مع شبكة تلفزيون CBS أن المؤسسة الواحدة تتلقى مبلغ 000 780 دولار لكل فوز تحققه في القسم الأول من دوري كرة السلة (Barlow, 2001).
- ارتفعت التكاليف بنسبة توازي أو تزيد عن معدل النمو في الإيرادات. وتبين أن 48 كلية من أصل 320 شاركت في القسم الأول لديها برامج مربحة. أما باقي الكليات فقد عملت بعجز في الميزانية يبلغ 3 مليون دولار وسطياً (Hearn, 2002).
- وبرغم هذه التكاليف العالية تقوم الجامعات بتوسيع منشآتها الرياضية. أنفقت جامعة تكساس 52 مليون دولار لتجديد وتحديث ملاعب كرة السلة. وافتتحت جامعة بتسبرغ سرادقاً لكرة السلة بلغت تكاليفه 80 مليون دولار، وأنفقت جامعة فلوريدا 10 مليون دولار لبناء منشأة للتدريب. أما جامعة Xavier فيلعب فريقها في مركز كلفته 45 مليون دولار ... وهكذا (Drape, 2003). وقد أعرب توماس هيرن Thomas K.Hearn, Jr رئيس جامعة Wake Forest عن قلقه حين قال: «لو جرى تقييم الكلفة الإجمالية للمنشآت الرياضية – بما في ذلك البناء والتشغيل – بصورة كاملة وقدمت للدائرة الرياضية، فإني أعتقد أن البرامج الرياضية لن تتمكن من الوفاء بثمنها.» (Hearn 2002, p.21).

- بسبب هذه النفقات الهائلة على كرة السلة وكرة القدم، لا يتبقى إلا اليسير للبرامج الثانوية الأخرى أو للرياضات النسائية. وقد أشار المدافعون عن لقب البطولة Title IX أنه لو أمكن تخفيض هذه المبالغة في الانفاق على كرة القدم وكرة السلة لتوفر شيء من الأموال التي يمكن ان تخصص للفرق الأخرى. كما علقت سيلينا روبرتس Selena Roberts المحررة الرياضية في صحيفة نيويورك تايمز بعد أن قدمت وصفاً للفندق من درجة أربعة نجوم حيث كان يقيم منتخب كولورادو لكرة القدم قبل كل مباراة تجري على أرضهم بقولها «وتصوروا، إن مدربي المصارعة في الجامعة يضعون اللوم على بطولة اللقب Title IX لإلغاء رياضتهم» (Roberts, 2003a, P.11).
- جميع الدوائر الكبرى الرياضية تقريباً تبرم عقوداً للألبسة الرياضية (الأحذية والسترات وخلافه) تجلب لها الملايين (انظر على سبيل المثال Adame, 1998 و Hagan, 2001).
- اشترت جامعة Brigham Young امتيازاً للاشتراك في اتحاد رياضي شبه محترف عندما لم تستطع أن تدخل منتخبها لكرة القدم في بطولة (Title IX Suggs, 2003).
- استأجرت جامعة أوريغون لوحة إعلانات ضخمة عند حدائق ساحة ماديسون لأجل الإعلان عن لاعبها النجم الذي يلعب ظهيراً ربعياً بأمل أن تزيد من فرص نجاحه للفوز بكأس Heisman ("Billboard Quarterback", 2001).
- شدة المنافسة التي تفرض على اللاعبين تكريس المزيد من الوقت (وتمنع معظمهم من اللعب أكثر من رياضة واحدة) بما في ذلك التدريب على رفع الأثقال حتى في أوقات خارج الموسم امتدت لتشمل ليس فقط الرياضات الأخرى الثانوية غير الهامة مثل رياضة الغولف ولاكروس التي يسدد اللاعبون فيها الكرة بمضارب طويلة، بل وأيضاً حتى القسم Division III.
- حضور الطلبة في الفعاليات الرياضية برغم كل ما فيها من صخب وهرج ومرج آخذ في الانخفاض. وبما أن الاتحاد الوطني للرياضة في الجامعة يشترط حداً أدنى من الحضور لتكون الجامعة مؤهلة للمشاركة في مباريات Division IA لكرة

القدم، أقدمت جامعة سان خوزيه San Jose على التعاقد مع شركة تسويق، هي شركة Home Town Sports Group، لتطوير أساليب مبتكرة لجذب المزيد من الحضور، وقد اشتملت هذه الأساليب على إقامة الحفلات وتوزيع بطاقات دخول مجانية. وقد ذهبت جامعة نيويورك في بوفالو أكثر من ذلك حيث تعاقدت مع بعض الشخصيات الشعبية مثل طوني هوك Tony Hawk النجم العالمي الشهير في رياضة Skate boarding (التزلج باستخدام لوح له عجلات – م.)، والنجم العالمي Rocketman ("الذي حلق بطائرته النفاثة الصغيرة حول الأستاد الرياضي») (Blair, 2002, p.01).

- في عقد الثمانينيات من القرن العشرين «أكثر من نصف المؤسسات (57 من 106) التي شاركت في مباريات القسم Division I-A للاتحاد الوطني للرياضة الجامعية NCAA وجهت لها إنذارات أو تعرضت للمقاطعة أو وضعت تحت فترة تجربة مؤقتة لإعادة تأهيلها (Barlow 2001, p.36).
- في دراسة حديثة شملت منتخبات الرجال لكرة السلة التي وصلت إلى دور الست عشرة في دوري الاتحاد الوطني للرياضة الجامعية تبين أن معدلات تخرج هؤلاء اللاعبين كان أقل كثيراً من معدلات كافة الرياضيين الذين نالو المنح الدراسية، وكانت متدنية جداً بالنسبة للاعبين الأمريكيين الأفارقة. وتبين أيضاً من هذه الدراسة أن أحداً من اللاعبين الأمريكيين الأفارقة لم يتخرج من الجامعة خلال الفترة موضوع الدراسة في اثنتين من الجامعات الست عشرة التي شملتها هذه الدراسة. يضاف إلى ذلك أن 58 من أصل 328 كلية تشارك في مباريات القسم Division I لكرة السلة رجال لم تخرّج أحداً من اللاعبين الأمريكيين الأفارقة خلال فترة ست سنوات من بداية دراستهم الجامعية. (Litsky, 2003).
- المخالفات القانونية العديدة متواصلة وتشمل كل شيء بدءاً من الفساد في التحاق الطلبة وانتهاءً بتزوير السجلات الجامعية. ففي أسبوع واحد فقط في آذار/ مارس عام 2003 وقع انفجار داخل فريق كرة السلة للرجال وكانت له تغطية

إعلامية واسعة.[6] جامعة فيلانوفا Villanova علقت مشاركة اثني عشر لاعباً بسبب الاستخدام غير المسموح به للرمز الخاص بدخول الجامعة لإجراء مكالمات هاتفية. وجامعة جورجيا أوقفت عمل مدرب كرة السلة، وفصلت مساعد المدرب (وهو ابن المدرب)، كما أوقفت عمل اثنين من اللاعبين بسبب تزوير الدرجات في مقرر دراسي (من بين مزاعم أخرى تتعلق بدفع أموال بصورة غير مشروعة للاعبين). واتهم رئيس المدربين بالتحرش الجنسي وتبديل درجات حصل عليها بعض اللاعبين (وذلك في قضية منفصلة عن عمل تدريبي سابق). رئيس جامعة Bonaventure فصل من عمله بعد أن أعطى موافقته على قبول لاعب غير مؤهل. وأصدرت كل من جامعتي Fresno State ومتشغن قراراً يمنع اشتراكهما في مباريات خارج الموسم على إثر مزاعم تتعلق بعملية غش واحتيال ودفع أموال للاعبين (Drape and Glier, 2003; Roberts, 2003b; Litsky, 2003a).

- أحد مدربي كرة السلة فصل من عمله بسبب سلوك بذيء ومؤذ نحو اللاعبين والمسؤولين وسرعان ما اختطفته جامعة أخرى كبيرة – وسط إشادة إعلامية واسعة من جانب المحررين الرياضيين (McKinley, 2000; Robbins, 2001).

لقد تخلت الجامعات منذ عهد بعيد عن تعليم الإحساس بالمسؤولية والروح الرياضية. المحرر الرياضي في صحيفة نيويورك تايمز هارفي أراتون Harvey Araton يصف الرياضة الجامعية بقوله «إنها ممارسات لهواية اندثرت منذ زمن طويل ونظام رخيص لا أخلاقي يسيء إلى نزاهة التعليم العالي بدلاً من أن يخدمه» (Araton, 2003, p.D1). ويذكر أن ضغط المنافسة المتزايدة شدتها قد انتشرت كثيراً وشملت رياضات غير شهيرة مثل لاكروس، والقسم الثالث Division III، ولم تتوقف عن هذا الحد. بل وصلت إلى المدارس الثانوية. وكان من أثر هذه المنافسة الشديدة أن هزت الفضائح إحدى عشرة مدرسة من أصل أربع عشرة في مقاطعة غيلفورد Guilford بولاية نورث كارولينا كشفت عن مشاركة طلاب في المباريات الرياضية برغم عدم أهليتهم «سواء من حيث تدني درجاتهم في التحصيل الدراسي أو التغيب الزائد عن الدوام» (Jonsson, 2003, p.17).

كما نظمت المدرسة الثانوية الكاثوليكية بوسط المدينة جولة رياضية على الصعيد الوطني بعد أن ضمت إلى منتخبها اللاعب النجم بكرة السلة لوبرون جيمس LeBron James وشملت مباريات مع المدارس الإعدادية في طول البلاد وعرضها. وقال مدير المدرسة في معرض دفاعه ضد تهمة الاستغلال إن التقارير القائلة بأن المدرسة قد حققت دخلاً قدره (1) مليون دولار هي تقارير مبالغ فيها، والواقع أن ما حققته المدرسة هو 400 000 دولار فقط (Longman and Fountain, 2003). وفي هذا الإطار يقول تيم فلانري Tim Flannery، المدير المشارك للاتحاد الوطني لجمعيات المدارس الثانوية الرسمية بمدينة انديانابوليس: «إن بعض المشكلات في رياضة مدارسنا الثانوية تعكس المشكلات التي تعاني منها الرياضة على الصعيد الاحترافي والجامعي ... لقد أصبح الفوز الشيء الذي يفوق في أهميته أي شيء آخر» (Jonsson, 2003, p.17).

يكمن أحد الأسباب التي تجعل المشكلات في سوق الرياضة الجامعية عصية على الحل والمعالجة في عدم وجود وكالة، أو جهة معينة، ترغب في وضع قوانين للسوق تكون فاعلة وحازمة وتطبقها. فالجامعات والكليات حائرة بين نقيضين حيال تقييد نفسها. والحكومة تتصرف بحذر إزاء الانخراط في هذه المسألة، سيما وأن المشرعين وحكام الولايات يدركون جيداً تلك العواطف الجياشة عند أنصار الفرق والمشجعين ويؤثرون أن يقتصر دورهم على حضور المباريات المهمة وهم يرتدون راية المدرسة. ونتيجة ذلك كله عجز الجميع عن إيجاد الوسيلة الناجعة لاستعادة الحكمة ورجاحة العقل برغم ذلك العمل الجاد الذي تقوم به قوى المهام الخاصة والهيئات التي تضم في عضويتها قادة حكماء وذوي خبرة واسعة.

تلك هي نماذج للأخطار التي تحملها قوى السوق، وهناك نماذج أخرى. فقد تحدثنا في الفصل الرابع، على سبيل المثال، عن وجود دلائل تشير إلى انحسار الغرض العام في مجال البحوث، وقلنا إن هذا الانحسار قد أخذ مداه. وذكرنا أيضاً أن السعي نحو الحصول على أموال من الشركات لقاء البحوث قد دفع الجامعات إلى التنازل عن رقابة نشر نتائج البحوث لصالح الشركات الراغبة.[7] لكن السؤال المهم هو: «هل

باستطاعتنا أن نمنع مجالات أخرى في التعليم العالي – وبخاصة تلك التي تتصل بالعملية التعليمية – من السير على الدرب الذي سلكته الرياضة؟

إنشاء سوق ناجح

بوسع الأسواق أن تكون عوناً، ولكن إن أتقن وضع بنيتها. وخير دليل على ذلك، رفع السيطرة الحكومية عن الاتصالات الهاتفية، الدولية والخارجية، التي نجم عنها خفض في التكاليف وخدمات أفضل للمستهلك. ولدينا دليل آخر نسوقه من التعليم العالي نفسه، ذلك هو النجاح الذي حققته جودة البحوث الجامعية الأمريكية غداة الحرب العالمية الثانية. ففي العشرينيات والثلاثينيات من القرن الماضي كانت الجامعة الأمريكية تسعى سعيها الحثيث لتضييق الفجوة بينها وبين مثيلاتها الأوروبية. وحين لمس العلماء الرواد أهمية البحوث في حفظ البقاء الوطني إبان الحرب تقدموا باقتراح يتضمن مبدأ راديكاليا بخصوص الدعم الفدرالي لبحوث ما بعد الحرب يتضمن التمويل على أسس تنافسية لمقترحات من الأساتذة (وجامعاتهم) تقرها فرق عمل تضم في عضويتها كبار الأساتذة من الاختصاص العلمي نفسه. ولم تمض عشرة أعوام حتى صارت الجامعات الأمريكية وأعضاء هيئتها التدريسية في المقدمة يقدمون البحوث في كل ميدان. وحققت عمليات منح الأموال القائمة على أسس تنافسية ومراجعة كبار الأساتذة نجاحاً (وهذا ما يمكن تسميته سوق البحوث) أفضل من المنح الإجمالية للجامعات أو الدعم العام للمخابر التي تحظى بتمويل فدرالي، وهي أساليب مستخدمة بالإضافة إلى نظام المنح التنافسية في الولايات المتحدة ومماثلة للأنظمة الرئيسة في أوروبا.

نستنتج مما تقدم أن الأساس في السوق أن يكون ذا بنية وهيكلية أحسن تدبيرها. فإذا كان أداء الفريق البحثي ضعيفاً لا تقدم له الأموال، ويفكك الفريق. وإذا تغيرت احتياجات الجمهور العام تتغير تبعاً لذلك مبالغ المنح وقواعد وإرشادات الاقتراح. كما أن وجود عدد كبير من الوكالات المانحة (يبلغ تعدادها ستاً وعشرين وكالة فدرالية)

وتوفر بعض التمويل لأساتذة جدد ومبتدئين أو لأفكار تثير الجدل تتيح بروز أشخاص جدد وأفكار جديدة.

ولكن برغم نجاحه العظيم لا يخلو سوق البحوث من عواقب غير مقصودة. فخلال العقود الخمسة التي مضت منذ نشأته برزت نتيجة غير متوقعة ذلك أنه أفرز اهتماماً وتركيزاً على نشر البحوث العلمية على حساب التعليم. كما أنه أوجد إحساساً لدى أعضاء هيئة التدريس البحثية بأنهم علماء مستقلون يتخذون من الجامعة مقراً لهم دون أن يكونوا علماء يلتزمون بالجامعة كأسرة واحدة. وخلاصة القول إن السوق الذي خلقته البحوث التي تجرى تحت رعاية معينة قد أثبت نجاحه على الرغم من بعض المساوئ التي لم تكن متوقعة، وباتت الآن واضحة للعيان.

المصاعب السياسية أمام صنع السوق

ليس من السهل خلق سوق فاعل حقيقي. فالعملية السياسية، بما فيها من عراك لا يتقيد بضوابط أو نظام، لا تتلاءم مثالياً مع جهود التخطيط التحليلي الدقيق الهادفة إلى تحاشي حصول عواقب غير مقصودة غالباً ما ترافق التحرك نحو هيكلية السوق.

فالمشرعون، من جانبهم، اعتادوا على آلية عملية السيطرة الحكومية وتدخلها. وأولئك الملتزمون بإيديولوجية الأعمال الحرة يجدون صعوبة في كبح جماح أنفسهم عن رد فعل سريع وحاسم مؤيد للتدخل الحكومي عندما تظهر المشاكل. والقادة السياسيون، من جهة أخرى، وبخاصة على صعيد الولاية يفتقرون إلى المعلومات والتحليلات اللازمة، وهذا ما يضطرهم إلى اتخاذ قرارات بناءً على معلومات مسردة أو ما يبدو أنه صحيح، أو – وهذا اشد خطراً – ما يبدو أنه إيديولوجيا.

ومع أنه من السهل فهم آلية التدخل الحكومي وإيجاد تحالف من المؤيدين لنهج تدخلي معين، إلا أن عمل حكومة الولاية في وضع الحوافز له آثاره الإيجابية. لكن هذا العمل يقتضي أيضاً وضع الأهداف ورسم خطة الحوافز، وبالتالي إعطاء المؤسسات

المرونة الكافية لتحديد مسار عملها. وهذه كلها أمور يصعب وضع أسسها ومن العسير تسويقها لدى المشرعين الزملاء.

وفي ظل هذه الظروف توجد أيضاً مشكلة الزمن المحدد لولاية عضو المجلس التشريعي التي لا تخلو من الضرر (Mackay, 2002)، لا سيما وأن فهم واستيعاب تعقيدات السياسة التربوية يستغرق زمناً طويلاً يقاس بعدد السنوات. فمدة الولاية هذه تحتم على المشرعين ذوي الخبرة أن يتخلوا عن عضويتهم في المجلس، بل وربما تحتم تغييرات متواترة في التكليف. فمثلاً الرئيس الجديد للجنة التربية في المجلس قد يضطر إلى الانتقال لمنصب أعلى ليحل محل رئيس لجنة «الطرائق والموارد» المسؤولة عن تأمين الأموال اللازمة لنفقات الحكومة (الذي انتهت مدة ولايته التشريعية) أو قد يصبح رئيساً للمجلس التشريعي.

وما يزيد في تعقيد عملية وضع التشريع المدروس تلك القدرة التي لا يستهان بها عند مؤسسات التعليم العالي لمقاومة التغيير. فهذه المؤسسات، والجامعات على وجه الخصوص، لديها مقدرة عالية – تفوق المدارس، وتفوق أي شركة من شركات القطاع العام – في الإلحاح على قضيتها، ولديها الاستقلالية الكافية للطعن في أي تشريع يصدر، ولديها أيضاً جماعة كبرى من الخريجين لدعم توجهاتها (وربما يكون بعض الخريجين أعضاء في المجلس التشريعي). ومع أن الأمور التي تهم المؤسسة قد تستولي على عمل يوم كامل لرئيس الجامعة إلا أن الأحاديث المتعلقة بسياسات المؤسسة قلما تحتل موضع القمة في لائحة الأولويات. وفي هذا السياق جاء تعليق المؤلفين روبرت أتويل وجين ويلمان على النحو التالي: «اختار معظم رؤساء الجامعات اجتناب الحديث عن سياسة مؤسستهم على صعيد الولاية، وعلى الصعيد الوطني رغم كونهم معتادين ألا يتحدثوا إلا عن مصالح مؤسساتهم.» (Atwell and Wellman, 2002, p.66).

وينشأ تعقيد آخر عندما يريد القادة الأكاديميون في منظومة واحدة أشياء مختلفة. ففي ولاية تكساس، على سبيل المثال، اقترح مارك يودوف Mark Yudof، رئيس جامعة

منظومة تكساس وألح على رفع التدخل الحكومي عن تحديد الأقساط الجامعية. ولما أحس المشرعون أن هذا الاقتراح يشكل فرصة لإيجاد حل بسيط لمسألة التخفيضات في الميزانية، تبنوا مشروع يودوف في الحال وزادوا عليه باقتراح إعطاء صلاحية تحديد الأقساط في الجامعات كافة وذلك مقابل تخفيض تلك المخصصات في ميزانية الولاية. وهنا ابتدأت المتاعب. كانت الجامعة الكبرى، جامعة تكساس، في وضع تنافسي مريح، وكانت قيادتها على ثقة كبيرة بأن السوق يستطيع تحمل الارتفاع في الأقساط. لكن الجامعات الأخرى في الولاية، ومن خلال معرفتها بأنها ليست في وضع تنافسي مريح مثل تلك الجامعة شعرت بخطر الحكم الذاتي إن كان يعني فقدانها للمخصصات (Kay and Jayson, 2003). وفي نهاية المطاف فازت جامعة تكساس، ومنحت الجامعات العامة صلاحية تحديد الرسوم التعليمية (Potter, 2003a).

وقد تحين أيضاً أوقات يكون فيها القادة الأكاديميون على نزاع مع القادة السياسيين حول ما الذي يجب فعله. حاكم ولاية ماساتشوستس، ميت رومني Mitt Romney، مثلاً، أشعل نزاعاً قوياً حول رغبته بإلغاء منصب رئيس المنظومة الجامعية، وفي شهر آذار/مارس من عام 2003 اعترض المستشارون الخمسة (رؤساء) في جامعات المنظومة وقاطعوا الاجتماع الذي دعا إليه الحاكم رومني (وبالنتيجة رحل رئيس منظومة الجامعة، لكن شخصاً آخر حل محله، وهكذا بقي المنصب ولم يلغ). إن مثل هذه النزاعات ليست سوى مؤشر واحد على الجمود الذي تتصف به العلاقة بين القادة السياسيين والقادة الأكاديميين (Roy, 2003)[8].

لا يخلو دخول قوى السوق من تعقيد آخر غير تلك التي تحدثنا عنها، وهو بروز نتائج غير متوقعة يمكن أن تكون إيجابية، وقد تكون مؤذية. ففي نيوزيلندة، وفي إطار التحول نحو اليمين، عمدت حكومة المحافظين إلى رفع وإلغاء معظم الأنظمة المتعلقة بتقييد المنافسة فيما يتعلق بالمدارس والجامعات عام 1988.[9] فكانت النتيجة، على صعيد المدارس، فصلاً شبه كامل خلال السنوات العشر التالية بحسب الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية.[10] وعلى الصعيد الجامعي، كانت النتيجة إفلاساً افتراضياً

لثلاث مؤسسات (فألحق ما تبقى منها بمؤسسات أخرى) حيث تلتهم المؤسسات ذات الشهرة الأوسع والتمويل الأفضل المؤسسات الأقل شهرة (انظر الفصل السابع للمزيد من التفاصيل حول الأوضاع في نيوزيلندة).[11]

حين تفكر الدولة (أو الولاية) بالتحرك نحو نظام يعتمد مبادئ السوق، فإنها تحتاج إلى خطة مدروسة جيداً، وتحتاج أيضاً إلى استراتيجية سياسية تمكنها من التغلب على أية عقبات تصادفها، ويتعين على القادة الأكاديميين أن يقدموا ما لديهم من إسهامات في وضع خطة تؤمّن المداخلات المدروسة واللازمة وتتفادى الأنظمة قديمة الطراز لكيلا ينتهي الأمر بالتعليم العالي إلى ما هو الأسوأ في العالمين.

التصور المتغير للجودة

لكي تصبح قوى السوق قادرة على تشجيع قيام نظام فاعل للتعليم العالي يصبح من الأهمية بمكان وضع أطر لقياس مقدار التعلم الحاصل في المؤسسات ومدى جودة هذا التعلم. فالمعلومات الخاصة بجودة التعلم هي الضرورة المركزية في الجهود المبذولة لقيام سوق قابل للعمل. ولكن هذه التغيرات كلها قد بدأت في الوقت ذاته تحدث تغييراً في تصور الجودة إزاء التعليم العالي. كانت المعركة التقليدية نضالاً من أجل الشهرة والمنزلة الرفيعة، وعموماً كانت معركة مدخلات. وما يقرر السمعة الحسنة من خلال هذه المعركة يكمن في بضعة أشياء نعددها كما يلي: حجم الهبات التي تتلقاها المؤسسة، وشهرة الأساتذة في البحوث، والعلامات التي يحصل عليها الطلبة القادمون في الامتحانات، ونسبة ما يرفض من طلبات الالتحاق، والجاذبية التي يتحلى بها المجمّع الجامعي. ومع أن هذه الإجراءات لا علاقة لها بمدى ما يتعلمه الطلاب، إلا أنها تؤسس لحالة من المنافسة الشديدة (Frank, 2002). وحيث أنه لا توجد المعلومات الكافية حول مقدار ما يتعلمه الطلبة فإن الأهالي وصناع السياسات والأكاديمية نفسها يفترضون أن المؤسسة ذات السمعة العالية هي التي تتيح التعلم. لكن هذا الوضع آخذ بالتغير. ولذلك نلاحظ ضغطاً متزايداً، وبخاصة من صناع

السياسات، يهدف إلى إجراء قياسات مباشرة للتعلم ولما يعرفه الطلبة (وليس قياس المقررات الدراسية التي يأخذونها).

وهنالك ضغط من جانب الطلبة أيضاً. فقد دلت دراسة أجريت مؤخراً على طلبة السنة الأولى أن ما نسبته 40 بالمائة منهم يشعرون بالضجر والملل داخل غرفة الصف، وهي نسبة تزيد بمقدار 26 بالمائة عما كان عليه الوضع عام 1985. كما أظهرت هذه الدراسة أن أعداداً متزايدة من الطلبة يرون أن التقنية والطرائق الأفضل في التدريس يجعلان عملية التعلم محببة إليهم. وهم أكثر استعداداً لانتقاء الكلية أو الجامعة استناداً إلى معلومات يحصلون عليها بخصوص مدى تعلم الطلبة (وفي معظم الأحيان من الانترنت). وهؤلاء الطلاب يبدون استعداداً، حتى بعد قبولهم في الجامعة، للبحث عن مقررات دراسية خارج جامعتهم أو كليتهم من شأنها أن تزودهم بالتعليم الفاعل. أمام هذا التنوع الواسع من أنماط انتساب الطلبة – طلبة ينتسبون إلى مؤسسات عدة من خلال تحضيرهم للشهادات الجامعية، أو طلبة ينتسبون إلى مؤسسات عدة في آن معاً – يكتسب موضوع قياس مخرجات التعلم أهمية كبرى لدى الكليات والجامعات أيضاً، حيث لم يعد بمقدورها الاتكال على الافتراض الإيجابي بأن الجودة القائمة على الاعتقاد بأن الانتساب إلى جامعة لديها منهاج دراسي محدد لمدة أربع سنوات ستفضي تلقائياً إلى التعليم السليم. وقد لوحظ أن نحو 60 بالمائة من طلبة المرحلة الجامعية الأولى يلتحقون في أكثر من مؤسسة واحدة خلال دراستهم لنيل الشهادة الجامعية (Levinson, 2002). لذلك، ونتيجة لهذا الواقع تبذل حالياً جهود متواصلة لابتكار أساليب جديدة لتقييم التعلم، وهي أساليب تبدو عملية على نحو لم يسبق له مثيل بسبب التطور التقني.

غير أن الكليات والجامعات غير الربحية التي ترى نفسها كأوصياء تقليديين وحماة لجودة التعليم لم تكن تنظر إلى بعض المقدمين الجدد للتعليم، وبصورة خاصة إلى المؤسسات الربحية، على أنها المنافسون الحقيقون لها. لكن الفرق بين المؤسسات الربحية وغير الربحية قد بدأ يتماهى مؤخراً، ومع هذا التماهي ظهر تغير هام جداً في تصور الجمهور العام لأفضلية المؤسسات الربحية، لا سيما وأن بعض هذه

المؤسسات قد أخذت موقعاً لها في مجالات أكاديمية تقليدية كانت في السابق حكراً على الجامعات والكليات التقليدية غير الربحية مثل شهادات البكالوريوس والماجستير وحتى الدكتوراه. وأشهر هذه المؤسسات، وهي ليست الوحيدة، جامعة فونيكس Phoenix. لقد بذلت أفضل هذه المؤسسات جهوداً كبرى لتقييم مخرجات التعلم ولتحسين فاعلية التعليم عند أعضاء هيئة التدريس (وكانت جهوداً أكثر فاعلية وأوسع نطاقاً من كثير من الكليات والجامعات التقليدية) فحققت لنفسها موقعاً ريادياً في الحفاظ على الجودة، وأبعدت عن نفسها سمعة مثيرة للتساؤل.

وقد برهن بعض هؤلاء المنافسين الجدد – لا سيما جامعة فونيكس والجامعة المفتوحة البريطانية وغيرهما – على حسن فاعلية – بل وعلى ضرورة – قيام أعضاء هيئة التدريس بتعاون وثيق مع شركاء جدد في سبيل وضع المقررات الدراسية وموادها (Farrell, 2003a). وكما أشار تقرير صادر عن المركز الوطني لتحسين التعليم مابعد الثانوي. «وجد أعضاء الهيئة التدريسية، وكذلك خبراء محتوى البرنامج، أنفسهم يعملون جنباً إلى جنب مع اختصاصيي البرمجة وفناني التصميم وواضعي خطط المقررات الدراسية وخبراء الانترنت في تصميم المواد التعليمية والخبرات التثقيفية للطلبة (National Center for Postsecondary Improvement, 2002, p.15). فإذا أخذنا بعين الاعتبار أن الهيئات التدريسية تعمل باستقلالية ودون تدخل من أحد منذ قرون عديدة فإن هذا الوضع الجديد يقتضي منهجية جديدة لإدارة الشؤون الأكاديمية.

لقد أصبحت جودة المقرر الدراسي في هذه البيئة الجديدة أمراً شديد البروز. ومع توسع استخدام الانترنت في التعليم ينكشف الواقع الجديد بأن الجودة تعتمد على المخرجات – وليس على بدائلها مثل زمن الجلوس في الجامعة. فإذا كانت المقررات التمهيدية في الرياضيات تدرس بأسلوب المحاضرات التي لا تتيح للطلبة فرصة الممارسة، وإذا كان التفاعل الوحيد للطلبة مع أعضاء الهيئة التدريسية يتم عن طريق المدرسين المساعدين، وإذا كانت لدروس العلوم في السنة الأولى مختبرات يوجد فيها المئات من الطلبة، فإن المؤسسة، أو على الأقل تلك المقررات الدراسية، في خطر. تتيح

الإنترنت حالياً المعلومات حول البدائل في لحظتها. أما في الماضي فلم يكن بوسع الطلبة أن يقارنوا بين أداء مؤسسة ما وأداء منافساتها، وكانوا مجبرين على القبول بها وبأخطائها لعدم وجود خيار آخر أمامهم. اما الآن فلديهم الخيارات التي يريدون. لذلك، فإن المؤسسات التي ليس لديها الرغبة بالتخطيط للمستقبل أو إصلاح ما لديها من عيوب، أو أن تتغير، فسوف تفشل، هذا إن لم تتورط في المتاعب. من هذا المنطلق، لعل من بعض فوائد تزايد المنافسة أنها تثير لدى المؤسسة حافزاً لإصلاح أخطاء طال زمن إهمالها والتغافل عنها.

انتقاء سياسات جديدة لتكوين السوق

يركز صناع السياسات (وبخاصة حكام الولايات والمشرعون والمفوضون ومجالس التعليم العالي في الولايات) على مسألة المحاسبة ويتساءلون، ويزداد تساؤلهم، عما إذا كانت قوى السوق قادرة على مد يد العون. يريدون الوسائل الأكثر فاعلية التي من شانها تشجيع المؤسسات لتكون أكثر استجابة لاحتياجات المجتمع المتعددة. يريدون للمؤسسات أن تقيّم أداءها وأن تحاسب على هذا الأداء. ولعل ما هو أهم من ذلك، أنهم يريدون معرفة مقدار ما يستوعبه الطلاب من العلم الذي يتلقونه وأن تكون هذه المعلومات متاحة حين الطلب – ليتمكن الطلاب من الاختيار الذكي، ولتتمكن المؤسسات من تحسين التعليم وتكون مسؤولة عن ذلك (National Governors Association, 2002). لكن لكي تكون قوى السوق ذات فائدة في هذا المجال، وليست ضارة، يتعين على الحكومة (ويقصد بها حكومات الولايات) أن تقوم بمداخلات إستراتيجية تخلق الحوافز والقيود التي توجه عمل السوق. وهذا بالطبع يتطلب سياسات مختلفة تعيد هيكلة سوق التعليم.

تقتضي هذه السياسات الجديدة دراسة وتفكيراً دقيقين. فالتحول من سياسات وضعت أصلاً لدعم نظام للتعليم العالي خاضع للتدخل والسيطرة الحكومية إلى سياسات تهدف إلى خلق وتكوين نظام السوق ليس بالعمل اليسير. بل إن الأمر يتطلب عدداً من السياسات اللازمة لخلق سوق قابل للعمل. وهذا يتضمن إعادة التفكير في الميزانية وشكل الدعم المالي، وشكل المساعدات المالية وأشياء كثيرة غيرها.

أجرى مشروع المستقبل دراسة للخيارات التي جربت أو اقترحت في مختلف أنحاء العالم بهدف معرفة أي الخيارات يحمل الوعد الأكيد بخلق نظام للتعليم العالي يكون أكثر فاعلية وأكثر استجابة لاحتياجات المجتمع. وقد درسنا الخيارات في أربع مجالات تشجع على مايلي:

1- مؤسسات تتمتع بالمزيد من الحكم الذاتي وتعمل كما الشركات وتخضع للمساءلة والمحاسبة (انظر الفصل السابع).

2- قبول المؤسسات بمسؤولية تعلم الطلبة (انظر الفصل الثامن).

3- النجاح الأكاديمي وإكمال البرامج لشريحة من السكان آخذة بالتزايد (انظر الفصل التاسع).

4- التمويل العام للخدمات والتعليم على أسس تنافسية (انظر الفصل العاشر).

وقد اخترنا هذه المجالات الأربعة للسياسة لانها تشكل بنية أساسية متماسكة للسوق وإن أخذت جميعها معاً، سيكون لها باعتقادنا الأثر الكافي في سوق قابل للعمل لنظام التعليم العالي.

والطريقة المثلى للبداية تكون بالابتعاد عن دراسة كل سياسة حالية وكل قانون على حدة لمعرفة ما إذا كان ينبغي تعديلها أو إلغاؤها، بل بالبدء من الطرف الآخر والسؤال ما هي المداخلات المطلوبة من حكومة الولاية لجعل السوق يعمل بفاعلية وكفاءة. ولا يخفى أن إجراء دراسة لكل قانون على حدة سوف يستتبع جدالاً لا نهاية له ولا يخلو من مناوشات سياسية. والتحول من نظام يتسم بالتدخل الحكومي ليس سهلاً، إذ توجد آلاف مؤلفة من القوانين والأنظمة ووراء كل قانون يوجد شخص أو جماعة من الأشخاص لهم مصلحة معينة. أما إذا بدأت الحكومات بطرح أسئلة عن ماهية احتياجات الجمهور العام من التعليم العالي وما هي التدخلات الاستراتيجية اللازمة من الحكومة لضمان تلبية هذه الاحتياجات ينتج اتفاق أكثر مرونة وقابل للعمل والتطبيق.

الفصل السابع

الحكم الذاتي والمساءلة والميثاق الجديد

ينبغي أن يترافق كل تحرك نحو المزيد من الحكم الذاتي والمساءلة مع جهد يهدف إلى تجديد ذلك الميثاق العريض بين الولاية (الدولة) والتعليم العالي. ومن خلال عملية تجديد الميثاق – وهو أمر يكتسب صفة الاستعجال – تحدد الدولة ما يحتاجه المجتمع من التعليم العالي ثم تحدد بالتعاون مع المؤسسات السبل التي تكفل للكليات والجامعات قيامها بتحقيق الأغراض العامة للتعليم العالي.

يخوض التعليم العالي في العالم أجمع صراعاً حول ما يعرف الآن عموماً بأنه «مقايضة الحكم الذاتي بالمساءلة». وقد عكف القادة الأكاديميون والقادة السياسيون في بلد إثر آخر على وضع سياسات من شأنها أن تتيح الفرصة والحوافز معاً للمؤسسات لتتمتع بالمزيد من الحكم الذاتي وتصبح كما الشركات، وفي الوقت ذاته تكون أكثر خضوعاً للمساءلة عن أدائها[1].

وبينما يعمل القادة السياسيون والأكاديميون في الولايات المتحدة على مناقشة هذه الشروط – أي المزيد من الحكم الذاتي مقابل المزيد من المساءلة والمحاسبة – يجدر بهم أيضاً أن يناقشوا جدياً الوسائل الأكثر فاعلية لوضع أسس العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي والولاية التي تعمل هذه المؤسسات فيها وذلك لتقوم المؤسسات بعملها

بفاعلية وجدوى في بيئة تتسم بكثافة المنافسة وبالتوجه نحو السوق كالتي نشهدها هذه الأيام. إن «مشروع المستقبل» ليس في موضع الدفاع عن خلق سوق للتعليم العالي، فالسوق قد وصل وهو قائم فعلاً، إنما ينبغي على التعليم أن يقر بوجود هذا السوق وأن يستجيب له بفاعلية ناجمة عن دراسة متأنية.

ومع أن معظم المبادرات السياسية التي تجري مناقشتها الآن في جميع الولايات جديدة – وسوف نتحدث عنها في هذا الفصل – إلا أنه توجد أشياء كثيرة لا بد من معرفتها من خلال مراجعة وتحليل التوجهات التي أدت إلى إطلاقها. وفي هذا السياق أجرى «مشروع المستقبل» تحليلاً أولياً للنتائج المتوفرة بخصوص تلك السياسات ووضع عدداً من التوصيات لمنهجية واحدة باتجاه مقايضة الحكم الذاتي بالمساءلة.

تشير تجارب عدد كبير من الولايات أن مزيداً من الحكم الذاتي في الأعمال اليومية للمؤسسات يجعل هذه المؤسسات في وضع أفضل إزاء الاستجابة لهذه البيئة التنافسية الجديدة. لكن للولاية مصلحة أساسية في الحفاظ على سيطرتها ورقابتها في عدد من الأمور الهامة مثل أدوار المؤسسات ومهامها وأدائها. من أجل ذلك ينبغي أن يترافق كل تحرك نحو المزيد من الحكم الذاتي والمساءلة مع جهد يهدف إلى تجديد ذلك الميثاق العريض بين الولاية (الدولة) والتعليم العالي ومن خلال عملية تجديد الميثاق – وهو أمر يكتسب صفة الاستعجال – تحدد الدولة ما يحتاجه المجتمع من التعليم العالي، ثم تحدد بالتعاون مع المؤسسات السبل التي تكفل للكليات والجامعات قيامها بتحقيق الأغراض العامة للتعليم العالي. وبعد أن تتم مناقشة هذا الميثاق على مستوى الولاية يمكن للاتفاقيات التي يتم التوصل إليها على مستوى المؤسسات أن تتيح للقادة الأكاديميين والسياسيين تحديد الأدوار والمهام المناسبة للمؤسسات، والمستويات الجديدة من الحكم الذاتي، وصيغ المساءلة ذات العلاقة ولكل مؤسسة على حدة.

الأسباب الداعية للبحث عن هيكليات جديدة

يأتي هذا الاهتمام الجديد بالحكم الذاتي والمساءلة من تلاقي توجهات عديدة. أولاً، وبادئ ذي بدء، إن الكليات والجامعات في هذه الأيام تعمل في سوق عالمي تغلب

عليه المنافسة. ولكي تحفظ بقاءها، بل ولتتفوق، في هكذا بيئة، ينبغي على المؤسسات أن تكون مرنة، وتتغير سريعاً وأن تستجيب للضغوط التي يفرضها السوق. والكثيرون من القادة الأكاديميين يدركون هذه الضغوط ويقرون بوجودها، وقد شرعوا فعلاً بالبحث عن الوسائل التي تجعل مؤسساتهم ذاتية الحكم وتعمل كما الشركات. وغالباً ما كانوا يلتقون عند منتصف الطريق مع المشرعين من ذوي التوجه نحو السوق الذين كانوا مثلهم يخشون أن يؤدي الغلو في السيطرة الحكومية إلى خنق الإبداع والمرونة في التعليم العالي. (انظر الفصل الثاني للمزيد من التفاصيل حول المنافسة الجديدة في التعليم العالي).

والقادة الأكاديميون أيضاً يطالبون بالمزيد من الحكم الذاتي في ولاية أو أمة تتناقص من ميزانياتها حصة المؤسسات. ومع أن مخصصات الولايات في الولايات المتحدة قد واصلت ارتفاعها (60.2 بالمائة من عام 1993 وحتى 2003)، إلا أن ميزانيات المؤسسات قد توسعت، فشكل التمويل من الولاية نسبة متدنية (Grapevine Project, 2003)[2]. لذلك حين يقول القادة الأكاديميون إن تمويل مؤسساتهم يأتي، وبصورة متزايدة، من موارد خاصة، فإنهم يشعرون بأنه يوجد ما يسوغ لهم المطالبة بمزيد من التحرر من تدخل الدولة. كما أن أزمة الميزانية التي حصلت في الولايات المتحدة عام 2003 والتي نتج عنها تخفيضات حقيقية في العديد من الولايات، إضافة إلى مآزق في الميزانيات في كل مكان تقريباً، قد جعلت قادة الجامعات العامة أكثر جرأة وإلحاحاً في مطالبتهم تلك، وفي الوقت نفسه جعلت كبار المسؤولين أكثر استعداداً للاستماع إليهم.[3] بيد أن معظم الدول الأخرى لا تعتمد على التمويل الخاص بالدرجة نفسها كما في الولايات المتحدة، ومع ذلك يوجد توجه متصاعد نحو الخصخصة وله أثر مماثل. (انظر الفصل الثالث للمزيد من التفاصيل حول ارتفاع التكاليف).

وأخيراً، إن مشاعر الإحباط جراء التغير المتباطئ والأخطاء في أداء التعليم العالي قد جعلت صناع السياسات يبحثون عن وسائل جديدة لاستخدام قوى المنافسة في السوق لتحقيق مزيد من المساءلة عن الأداء. يأمل صناع السياسات هؤلاء أن

يكون السوق قوة تدفع المؤسسات لتكون أكثر فاعلية وأكثر جدارة بعد أن فشل التدخل الحكومي في ذلك. والجدير بالذكر أن هذا التحول اليميني نحو السوق في الولايات المتحدة واضح بجلاء في عدد من مؤسسات القطاع العام ابتداءً من التعليم الابتدائي والثانوي وحتى السياسة البيئية والرعاية الصحية. هذا وقد شهدت العديد من دول العالم محاولات مماثلة لهذا التحرك نحو السوق. فقد ذكر مراقبو التعليم العالي في أوروبا «وجود شعور متنامٍ بانعدام الثقة في عمل ووظيفة التعليم العالي» مأأدى إلى تزايد الاهتمام بالعلاقات العقدية التي تحدد المساءلة بوضوح (Gornitzka, Smeby, Stensaker, and de Boer, 2002, p.2). وقال الأمين العام لرابطة جامعات الكومنولث: «كل جامعة في العالم أخذت تتعلم كيف تلعب في رهانات المحاسبة والمساءلة والقيمة المضافة» (Gibbons, 2003)[4]. انظر الفصل الثالث لمزيد من الحديث عن صناع السياسات وتوجهاتهم نحو السوق.

فالنتيجة التي نستخلصها من كل هذه التوجهات أن القادة السياسيين والأكاديميين في مختلف أنحاء المعمورة يدرسون الآن الوسائل الجديدة لوضع أسس للعلاقة بين المؤسسة والدولة ويبدو على نحو يثير الدهشة أنهم مستعدون للدخول في مناقشات وبحث مستفيض حول أفضل سبيل لذلك.

أنواع العلاقات القائمة

كشفت دراسة عامة للعلاقات القائمة حالياً بين الحكومات والجامعات في العالم أجمع عن طيف واسع من التمويل يتراوح بين التمويل العام الكامل والمضمون وتمويل من القطاع الخاص بمعدل مائة بالمائة. ففي الولايات المتحدة يصعب على المرء أن يجد مؤسسة عامة لا تتلقى تمويلاً خاصاً من القطاع الخاص مهما كان نوعه، باستثناء الأكاديميات العسكرية، وحتى في بلد مثل ألمانيا، ذات التاريخ العريق لنظام عالي المركزية ويعتمد اعتماداً كلياً على التمويل العام، دخل فيه قدر صغير من الرسوم الخاصة.[5]

وأما على جانب القطاع الخاص من هذا الطيف، قلما نجد مؤسسات أمريكية تعتبر خاصة مائة بالمائة. فالجامعات، حتى الربحية منها، تتلقى تمويلاً من حكومة

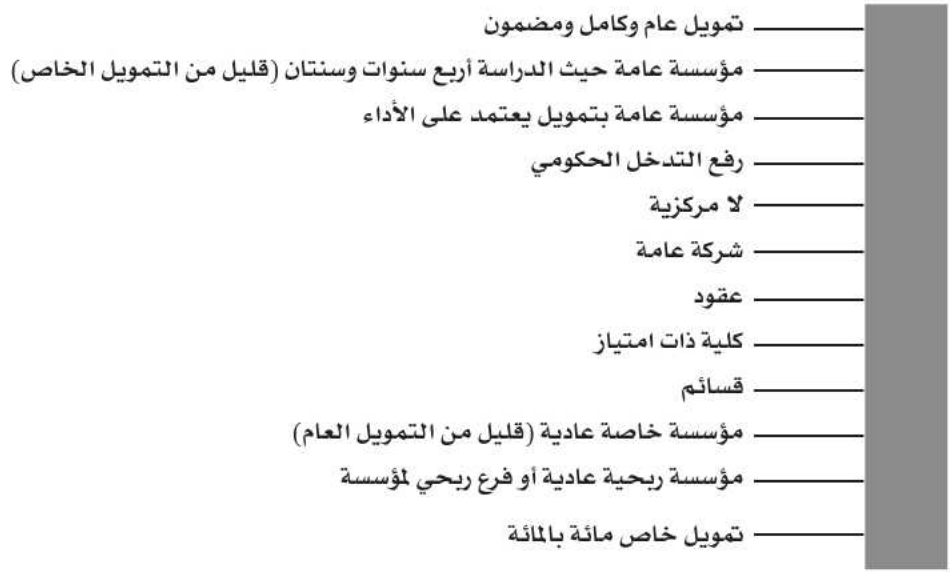
الولاية، أو الحكومة الفدرالية، من خلال المساعدات المالية لطلبتها. بيد أن ثمة عدداً قليلاً جداً من الكليات والجامعات الأمريكية الخاصة التي لا تتلقى أي دعم مالي عام، وتلك عادة المؤسسات الدينية التي ترفض التمويل العام – بما في ذلك المساعدات المالية – وذلك بهدف أن تحمي نفسها من المحاسبة والنفوذ العام. ولكن، حتى هذه المؤسسات، إن كانت غير ربحية، تعتبر إلى درجة ما تعتمد على رضا الجمهور العام من خلال وضعها بالإعفاء من الضرائب.

ولو أردنا أن نرتب هذه العلاقات مع الدولة وفق تسلسل معين، نجد أن عدداً قليلاً من المؤسسات تتجمع في كل من طرفي السلسلة، طرف المؤسسات الخاصة كلياً وطرف المؤسسات العامة كلياً، بينما تقع معظم المؤسسات في مواضع معينة بين هذين الطرفين، وهي تعتمد على التمويل من كلا القطاعين. وكذلك الحال في مختلف أنحاء العالم حيث تشهد العلاقة بين الدولة والمؤسسات تغيراً كبيراً، وحيث الكليات والجامعات تتفاعل مع التغيرات الحاصلة في بيئتها. لكن أهم هذه التغيرات هو ذلك التحول العالمي نحو السوق، ونحو المزيد من التمويل الخاص والتقليل ما أمكن من سيطرة الدولة في جميع القطاعات، وكان أحدثها في قطاع التعليم العالي حيث يشكل هذا التحول دفعاً للمؤسسات نحو طرف القطاع الخاص لسلسلة الطيف وبالتالي تتماهى الفروق بين التعليم العام والخاص (انظر الشكل 7.1).

ولكن برغم هذا التماهي في الفروق يبرز فرق وحيد هام في طبيعة السيطرة الحكومية، يمكن توضيحه بالسؤال: هل الحكومة هي التي تعين مجلس الجامعة، وتمتلك أموال المؤسسة؟ هل تخضع المؤسسات للقوانين المتعلقة بالإنفاق العام أو الاستئجار العام ، وغير ذلك؟ ولكن بصرف النظر عن درجة الاعتماد على الأموال الخاصة، فإن المؤسسات العامة عموماً تعمل ضمن قطاع عام خاضع للسيطرة الحكومية له مطالب بمهام معينة مقابل الدعم المالي. وعلى سبيل المثال يوجد عدد لابأس به من الولايات في الولايات المتحدة الأمريكية تقدم حصة ضئيلة نسبياً إلى ميزانيات مؤسسات التعليم العالي لديها، ولكن لا يزال لديها أنظمة صارمة مرهقة للتدخل الحكومي.

وفي الوقت الذي تواصل فيه الولايات والدول مسيرتها على الدرب المؤدي إلى الحكم الذاتي والخصخصة توجد أسئلة خطيرة حول الطريقة التي ينظم بها عمل التعليم العالي، وكيف ينبغي محاسبة المؤسسات لاسيما وأنها لا تزال تتلقى مساعدات دعم كبيرة من الحكومة، وأخيراً كيف يمكن الحفاظ على الصالح العام.

الشكل **7.1** – سلسلة العلاقات القائمة من العام إلى الخاص



ظهور نماذج جديدة في مختلف أنحاء العالم

برزت أفكار لسياسات جديدة خلال السنوات الخمس عشرة الماضية تمثل جميعها تحولاً راديكالياً في تفكير الحكومة إزاء الطريقة التي تنظم عمل الجامعات العامة، وهي أفكار تتعلق بالتمويل المعتمد على الأداء وبوضع الميزانية والتبعية. وقد اعتمدت في عدد من الولايات كانت في البدء ثمان عشرة ثم ارتفع العدد إلى ست وعشرين ثم أربع وأربعين ولاية على التوالي. واعتمدتها أيضاً بعض الدول مثل استراليا.[6] تمثل هذه السياسات محاولات يقوم بها المشرعون للمكافأة على النتائج الناجحة

وجعل الأداء أكثر شفافية وإدخال المزيد من المساءلة في هذا النظام. لكنها لا تمنح المؤسسات المزيد من الحكم الذاتي كما تفعل أفكار أخرى – مثل اللامركزية وحتى القسائم. ولكن يحدث حالياً مزيد من التحولات في السياسة – بعضها يهدف إلى تغيير الهيكلية بشكل جذري، وبعضها الآخر يحاول شيئاً من الإصلاح على الهوامش. وفي غضون ذلك، تجد أعداداً متزايدة من المؤسسات العامة، وفي بعض الأحيان منظومات جامعية كاملة، تتحرك بنفسها (أو ثمة من يحركها) نحو نماذج للسوق على الطرف المخصص للقطاع الخاص من الطيف.[7] بيد أن هذه هي المرحلة المبكرة من التوجه تقتضي تحليلاً أكثر عمقاً، وفيما يلي محاولة لاستجلاء ما هو معروف حالياً.

اللامركزية ورفع التدخل الحكومي: اضطراب على الهوامش

عندما يفكر صناع السياسات والقادة الأكاديميون والباحثون بطريقة لتحقيق المزيد من الحكم الذاتي في التعليم يلتفتون أولاً إلى اللامركزية ورفع السيطرة الحكومية. وهذان الأمران يعنيان تغييراً في دور الحكومة، تحولاً من السيطرة الواسعة على التعليم العالي إلى الإقلال من هذه السيطرة وتركيز أكبر على إدارة هذا النظام. والجهود الهادفة إلى رفع هذه السيطرة والتخلص من عبء القوانين والأحكام والأنظمة الزائدة وتخفيف وطأة يد التشريع المركزي الثقيلة إنما الحامية. وبالمقابل يمكن تعريف اللامركزية عموماً بأنها «طريقة ذاتية في الحكم» يمكن ترجمتها على وجه التقريب بأنها زيادة في السيطرة المحلية على التمويل وسلطة التشغيل والمساءلة[8].

وقد وصفت اللامركزية المطبقة في نظام التعليم العالي في ولاية نيوجيرسي بأنها من أنجح الحالات التي طبقت في الولايات المتحدة. ففي عام 1994، أعلنت حاكمة الولاية كريستين تود ويتمان Christine Todd Whitman عن نيتها بإلغاء مجلس التعليم العالي ووزارة التعليم العالي التابعة له لصالح إحداث نظام صغير للحكم اللامركزي فانتقل جزء كبير من صلاحيات مجلس التعليم العالي إلى مجالس لا مركزية أحدثت في كل مؤسسة على حدة وفوضت بصلاحيات السيطرة على الرسوم والأقساط الجامعية، والبرامج الأكاديمية والشؤون القانونية وشؤون العاملين وترشيحات الأمناء

وبناء المنشآت، وفي الوقت نفسه ألغيت عناصر ميزانية الولاية ومراجعة البرامج. ولكن برزت بعض الأمور الباعثة على القلق، أهمهما ما يتعلق بالمنافسة بين المؤسسات وضرورة أن يقوم رؤساء الجامعات بإيجاد الوسائل «لدمج المصالح الإفرادية للجامعات» وذلك في مسعى منهم لدفع الصالح العام نحو الأمام، ناهيك عن الحجة التي طرحها بعض خبراء التعليم العالي والقائلة بأن ولاية نيوجيرسي سوف تستفيد من ازدياد حجم المساءلة. بيد أن مجمل أداء هذا النظام كان جيداً. ففي تقييم مؤقت أجري عام 1996 تبين أن إعادة التنظيم هذه كانت إيجابية من نواحيها كافة، كما أن أداء نيوجيرسي كان جيداً أيضاً في التقييمات الخارجية Measuring Up 2000 and 2002 (من أجل المزيد من المعلومات عن أداء نيوجيرسي انظر: National Center for Public Policy and Higher Education, 2000; Martinez and Richardson, 2003, McMahon, 1997, McLarin, 1994)

لقد شجع النجاح الذي حققته نيوجيرسي إجراء تجارب عديدة للامركزية ولرفع التدخل الحكومي. في شهر أيار/مايو عام 2001، وقع حاكم ولاية نورث داكوتا على قانون عرف باسم «المرونة والمساءلة»، والذي بموجبه أعطيت المؤسسات مخصصاتها على شكل منح إجمالية وتلقت مقابل ذلك سلطة الاحتفاظ بأقساطها والتبرعات والمنح الخاصة (Gouras, 2001). وفي مرحلة لاحقة أعطيت صلاحية السيطرة على تحديد أقساطها ضمن مجالات محددة (Sullivan, 2002). كما أوجد هذا القانون نوعاً جديداً من التقارير الخاصة بالمساءلة والمحاسبة وذلك بهدف «إعطاء المشرعين معلومات كافية لتتبع أداء النظام حيث أن سيطرتهم ضعيفة على خزائن المنظومة الجامعية» (Gouras, 2001, p.5B).

كما شهدت ولايات أخرى محاولة مماثلة للبحث ودراسة عملية انتقال السيطرة من السلطة المركزية. ففي ولاية ساوث كارولاينا تبنى المجلس التشريعي قانوناً لم يلق تأييداً فيما بعد، كان من شأنه أن يفسح المجال أمام جامعة ساوث كارولاينا وجامعة كلمسون Clemson والجامعة الطبية في ساوث كارولاينا أن تنفصل عن هيئة التعليم العالي

Higher Education Commission وأن تتحرر من بعض القيود والأنظمة وأن تنشئ مجلساً جديداً يعمل على تنسيق الأهداف لهذه الجامعات الثلاث (Stensland, 2003a؛ وانظر أيضاً Stensland, 2003b). وفي ولاية فلوريدا حيث خضعت محاولات تطبيق اللامركزية عام 2002 للتسييس (انظر الفصل الثالث) تقدمت الجامعات بمقترحات في عامي 2003 و 2004 للحصول على مزيد من الحكم الذاتي. لقد كانت الجامعات تسعى لتبرم عقوداً مع حكومة الولاية تحدد فيها نتائج معينة تكون مسؤولة عنها وتحاسب عليها، مثل التحاق الطلاب ومعدلات التخرج، وبالمقابل تقترح المؤسسات أن تتلقى مبلغاً مضموناً من تمويل الحكومة مع منحها حرية انفاق هذه الأموال حسبما ترى ذلك مناسباً لتحقيق أهدافها (Yeager, 2003، وفي اتصال شخصي مع جون هيت John Hitt في 2003/7/23، و Yeager, 2004). وفي ولاية كولورادو، أحدثت كلية متروبوليتان – دنفر Metropolitan State College of Denver كفرع مستقل عن الكليات التابعة لمنظومة جامعات كولورادو، ومنحت صلاحية تشكيل مجلسها في آب/أغسطس 2002 (في اتصال شخصي مع S.Kaplan عام 2002، وانظر أيضاً Metropolitan State College of Denver, 2003).

إن التحرك نحو المزيد من الحكم الذاتي آخذ بالانتشار في أصقاع عديدة من المعمورة. ففي شهر شباط/فبراير عام 2002 تبنى البرلمان السلوفاكي قانوناً جديداً أضاف فيه حكماً ذاتياً اقتصادياً كاملاً علاوة على صلاحية تشكيل مجالس الحكم في الجامعات إلى الحكم الذاتي الأكاديمي الذي تأسس بموجب القانون الصادر عام 1990 (Mederly, 2002). كما تحولت أندونيسيا نحو المزيد من الحكم الذاتي مالياً وأكاديمياً، ومن المتوقع أن تحصل أربع جامعات على الحكم الذاتي بحلول العام 2005. ومع تطبيق نظام الحكم الذاتي تتمكن الجامعات من تشكيل مجالسها الخاصة والحصول على تمويل عام من خلال المنح الإجمالية، وأن تكون لديها الصلاحيات بتجديد وتحصيل الرسوم الجامعية (Beerkins, 2002). وفي روسيا انخفض دعم الدولة للتعليم انخفاضاً كبيراً في الفترة ما بين 1992 و1998 بسبب تراجع الأداء الاقتصادي، فمنحت الدولة الجامعات مزيداً من الحريات. أعطيت المؤسسات حكماً

ذاتياً في بعض المجالات مثل الموافقة على البرامج وتحصيل إيرادات خارجية (Bain, 2002، وانظر أيضاً Morgan, 2002a).

إحداث الشركات العامة

إن هذه النماذج التي أوردناها للامركزية وللحد من تدخل الدولة هي وسائل ذات أهمية بالغة في تحسين طريقة الحكم داخل مؤسسات التعليم العالي. ولكن توجد أيضاً وسائل أو مقاربات أخرى، نذكر منها في هذا المقام تحويل الجامعات إلى «شركات عامة» أو «شركات تابعة للدولة» يمكن أن تكون حافزاً لإجراء تغيير راديكالي. ولعل التعريف المعقول لهذا النوع من الشركات ما أورده بعض المؤلفين بقولهم إنها «شركة تكون فيها الدولة أكبر حامل لأسهمها». وهناك تعريف آخر ورد في القانون الذي أكسب جامعة أوريغون للصحة والعلوم عام 1995 صفة الشركة العامة، حيث نص هذا التعريف على ما يلي:

> **«يعني مصطلح «الشركة العامة» كياناً تحدثه الدولة ليقوم بأداء المهام والخدمات العامة. ولكي تقوم الشركة العامة بهذه المهام والخدمات العامة ينبغي لها أن تشارك في الأنشطة أو تقدم الخدمات التي تقدمها أيضاً شركات القطاع الخاص. تمنح الشركة مزيداً من المرونة في العمل لتضمن نجاحها، وفي الوقت نفسه تحتفظ بمبادئ المساءلة العامة وأساسيات السياسة العامة. يعين الحاكم مجلس إدارة الشركة العامة ويصادق مجلس الشيوخ على هذا التعيين. وخلاف ذلك، ولهذا المجلس الصلاحية الكاملة لوضع السياسة وإدارة عمليات الشركة العامة.**
>
> [S.B.2 كما اقتبست في كتاب Hibbard, 1997, p.3، وانظر أيضاً Oregon Revised Statutes, ORS 353.010, Title 30; Education and Cultural Facilities, Chapter 353, Oregon Health Sciences University]

حين أصبحت هذه الجامعة شركة عامة انفصلت عن نظام التعليم العالي في الولاية، وصار لها مجلس إدارة خاص بها يدير شؤونها (Hibbard, 1997; OHSU: "An Historical Chronology" 2003). يتمثل هدف هذه الجامعة في وضعها الجديد أن تكون أكثر فاعلية وأكثر تجاوباً مع السوق وذلك من خلال تقليص البيروقراطية التي تترافق عادة مع أعمال الجهات العامة، لكنها في الوقت ذاته تحافظ على رسالتها في الخدمة العامة (Kohler, 1996; Kertesz, 1995). وما يجدر ذكره أن المسؤولين في هذه الجامعة، في محاولاتهم لإقناع حكومة الولاية لجعل جامعتهم شركة عامة، كانوا يؤكدون على أن لهذه الجامعة رسالة أساسية في الرعاية الصحية وهي ما تقتضي المزيد من المرونة والحكم الذاتي، هذا بالإضافة إلى رسالة التعليم والبحوث (Hibbard, 1997)، ناهيك عن كون الولاية تقدم ما نسبته أقل من 10 بالمائة من الميزانية التشغيلية للجامعة (OHSU Foundation, 2001). وقد أعطت التقييمات لتحول هذه الجامعة إلى شركة عامة نتائج إيجابية، دلت على قدرتها على تأمين التبرعات الخاصة وتحقيق تحسينات في خدمة الموارد البشرية وفي الرواتب وخطط التقاعد، ورفع مستوى الفاعلية والتخطيط المالي، إضافة إلى التعاون المبتكر الذي يجعل المؤسسة أكثر قدرة على تقديم العناية الصحية (انظر Kohler, 1996; OHSU Foundation, 2001).

في عام 1995 تبنى المجلس التشريعي قانوناً مماثلاً يمنح نظام التعليم العالي بولاية أوريغون درجة جيدة إلى حد ما من الحكم الذاتي، ما جعل نظام التعليم العالي في هذه الولاية يتمتع بوضعية «كيان شبه مستقل» أي أدنى قليلاً من وضعية الشركة العامة. وحيث أصبح هذا النظام شبه مستقل تحرر من كثير من القوانين والأنظمة، برغم أنه لم يفز بالحكم الذاتي الكامل الذي كان يطالب به. لكنه منح بسبب وضعه الجديد صلاحية السيطرة على الشراء والتعاقد وإدراة شؤون العاملين مقابل وعد بتقديم خدمات إضافية لألفي طالب مقيم في المرحلة الجامعية الأولى دون طلب المزيد من دعم حكومة الولاية (Novak and Johnson 2001, Lively, 1995). ووضعت الحكومة «قيماً معيارية» تكون مرشداً لصناع القرار في الجامعة، وأحكاماً «لما بعد التدقيق» تكون أساساً للمساءلة (Hibbard, 1997).

والتقييم الذي أجري لأداء النظام في ظل الحكم الذاتي أعلن نجاح هذا التغيير، مؤكداً أن النظام حقق أهدافه فيما يتعلق بزيادة حجم الإقبال على الالتحاق مع حلول خريف عام 1997، كما حقق وفراً قدره 5.8 مليون دولار في العامين الأولين من عمله وذلك بفضل الإجراءات الجديدة المتبعة في طريقة إبرام العقود والشراء بما يخص منشآته، ناهيك عن أن بعض العمليات قد تم توجيهها بالشكل الصحيح وبالتالي تحسينها. وقد تبع صدور هذا القانون خطوات أخرى نحو المزيد من الحكم الذاتي كان منها تحول نحو التمويل على أساس الأداء ومعدلات التحاق الطلاب ومنها أيضاً تسريع عملية الموافقة على البرامج الأكاديمية (Novak and Johnson, 2001). ومع ذلك يواصل القادة الأكاديميون في هذه الولاية مطالبتهم بمزيد من الحكم الذاتي. ففي كتاب رفعه رؤساء الجامعات العامة في ولاية أوريغون في تموز/يوليو عام 2002 إلى مجلس التعليم العالي في الولاية جاء فيه «إذا كانت الولاية عازمة على سحب دعمها فعليها أيضاً أن تسحب القيود والأكبال التي تمنعنا من العمل بكفاءة وفاعلية في بيئة تحتم علينا أن نكسب معظم إيراداتنا ("College Want to Sever Ties with State", 2002, P.C2). ثم اقترح هؤلاء الرؤساء نوعاً من المقايضة، أو ما يدعى بشكل غير رسمي «الصفقة»، تتضمن صيغة عقدية لمعادلة تمويل مستقر إضافة إلى مجموعة مبادرات من أجل المرونة في الجامعات مقابل إجراء تحسينات بالأداء في بعض المجالات مثل التحاق الطلبة في الجامعات والبحوث ومعدلات التخرج والتكاليف ("Universities Ask for Freedom …", 2003).

في عام 1999 أقرت الجمعية العامة بولاية ماريلاند بالتصويت قانوناً يقضي بجعل المنظومة الجامعية لماريلاند شركة عامة «ما يمنحها المرونة في الأداء اللازمة لها في سعيها لكسب الرفعة وسمو المقام على الصعيد الوطني في زمن يتسم بالتغيرات السريعة في التعليم العالي» (University System of Maryland, 2001a). كان الحافز لهذا التغيير مشاعر قلق أحس بها حاكم الولاية والمشرعون والمؤسسات على السواء بأن هذه المنظومة الجامعية قد باتت على درجة عالية من البيروقراطية ما جعل

الكليات والجامعات العامة عاجزة عن المنافسة والتجاوب مع حاجات المجتمع (Hill, 1999a، وانظر أيضاً Schmidt, 1998, 1999 و University System of Maryland, 2000 و "College Presidents in U. System" 1998 و Hart, 2001). وبالتالي تحررت المؤسسات الثلاث عشرة التي تشكل هذه المنظومة من كثير من مقتضيات التبعية لحكومة الولاية وأعطيت مزيداً من الحرية لوضع برامجها الأكاديمية الجديدة (Hill, 1999؛ وانظر أيضاً University System of Maryland, 2002). كان من شأن هذا القانون الجديد أن قلل من سلطة هيئة التعليم العالي في ماريلاند على موازنات وبيان رسالات هذه الجامعات (University System of Maryland, 2001b; "Governor, Leaders Support Greater College Autonomy," 1999; Hill, 1998).

كليات ذات امتياز خاص

إن تحويل مؤسسة عامة قائمة إلى وضعية الكلية ذات امتياز خاص يتطلب جهداً مشتركاً من قادة المؤسسات وكبار المسؤولين في الدولة لوضع أسس العلاقة بين الدولة والمؤسسة ابتداءً من الجذور. وعملية إدارة البناء من جديد هذه التي تتضمن مناقشات وبحثاً مستفيضاً حول دور ورسالة المؤسسة تعد ذات فائدة كبرى لعملية منح الامتياز، ذلك أنها تتيح للقادة السياسيين والأكاديميين (وهم الفئات التي يغلب على حديثها أن يكون غير بنّاء) أن يبدأوا من قاعدة نظيفة ويشرعوا في مباحثات حول ماهية احتياجات الدولة (أو حكومة الولاية) من التعليم العالي. وينتج عن هذه المناقشات انتعاش لدور ورسالة المؤسسة، وبالتالي وضع تعريف جديد واضح لا لبس فيه لهذا الدور وتلك الرسالة، كما تتم مناقشة مجالات جديدة للحكم الذاتي والمساءلة وتذكر بوضوح في صك الامتياز. بيد أن لفظة «صك الامتياز» تعيد إلى الأذهان تلك المعركة التي احتدمت فيها الآراء والآراء المضادة في المدارس الثانوية K-12 حول إحداث مدارس ذات امتياز، لكن النموذجين مختلفان، ولا يمكن للشروط التي نوقشت في المدارس K-12 أن تمتد عبر الحدود الفاصلة نحو التعليم العالي[9].

ولعل أشهر مثال دون شك لكلية تعمل بامتياز خاص هو كلية سينت ماري في ماريلاند St Mary's College، وهو نموذج تمت دراسته بدقة. في عام 1992 بحثت قيادة هذه الكلية مع حاكم الولاية والمشرعين فيها مسألة منح الكلية مزيداً من الحكم الذاتي (Berdahl, 1998). ونتج عن هذه المناقشات أن حصلت الكلية على ميزانية بمبلغ إجمالي وكسبت مزيداً من السيطرة على مجالات معينة من أنشطتها مثل التوظيف وشراء ما يلزمها. ومقابل هذه الحرية وافقت الكلية على إعادة تدوير جزء من إيراداتها الجديدة من الرسوم الجامعية وتجعلها مساعدات للطلاب تمنح على أساس لمن يحتاجها وذلك بهدف إتاحة التعليم العالي لطلبة من ذوي الدخل المحدود، وأن تتولى مسؤولية الحصول على تمويل من الخارج وتقبل بسقف يحدد الدعم من حكومة الولاية (Berdahl, 1998).

وفي الوقت نفسه تجري محاسبة الكلية على مدى ما تحققه من دورها ورسالتها من خلال تقارير ترفعها إلى المجلس التشريعي، ومن خلال برنامج يشرف على أداء المؤسسات التابعة للدولة يعرف باسم برنامج Managing for Results (الإدارة من أجل النتائج) (في اتصال شخصي مع Torre Meringolo في 2002/11/25، وانظر أيضاً Berdahl, 1998؛ وبرنامج "Managing for Results", 2002). وقد تبين نتيجة التقييمات الخارجية التي أجراها روبرت برداهل Robert Berdahl، الأستاذ الفخري بجامعة ماريلاند، أن هذا التغيير في وضعية الكلية قد كان إيجابياً لها. وأثنت على هذا التغيير مصادر مختلفة بما فيها الصحافة ولجان الاعتماد (Naughton, 2001; Berdahl, 1998; Berdahl and MacTaggart, 1996). ولكن في الفترة التي أعقبت تقييمات بيرداهل شهدت كلية سينت ماري انخفاضاً في أعداد الطلبة الملونين الراغبين في الالتحاق. ولأول مرة انخفض انخفاضاً كبيراً عدد الطلبة الأمريكيين من أصل أفريقي المداومين في السنة الأولى، إذ هبط من ذروة حققها عام 1994 حين بلغت نسبتهم 14.1 بالمائة عام 2000، كما انخفض عدد الطلاب الملونين حتى وصل إلى نسبة 12.4 بالمائة[10]. لكن قيادة هذه الكلية لم تتوان في معالجة هذا الانخفاض، ذلك أنها سرعان ما أخذت

تبحث عن وسائل جديدة لتحسين نسبة الإقبال عليها، وأحرزت تقدماً، حيث وصلت نسبة الطلاب الملونين الذين دخلوا الكلية في خريف عام 2002 إلى 17.1 بالمائة. وهذا يعني أن وضعية الامتياز التي حصلت عليها كانت ناجحة، أي أن قيادة الكلية عمدت جاهدة لتطوير جانب من أنشطتها كانت تعرف أنها سوف تحاسب عليه (التحاق الطلاب الملونين). لكن الطريق أمامها طويل إذا كانت تريد أن يكون الحسم الطلابي فيها مماثلاً للنسيج السكاني في الولاية، حيث يشكل الطلبة الملونون ما نسبته 39 بالمائة من مجموع الطلاب الملتحقين في مؤسسات تعليمية مدة الدراسة فيها أربع سنوات في هذه الولاية (انظر "Almanac 2002-3", 2002).

في عام 2001 أقرت السلطة التشريعية في ولاية كولورادو إنشاء ثاني كلية في البلد من صنف «كلية ذات امتياز»، وذلك حين منحت كلية المناجم في كولورادو وضعاً «نموذجياً» يقتدى به، منحت فيه كلية المناجم ميزانية بمبلغ إجمالي وأعطيت صلاحية السيطرة على الأقساط الجامعية والبرامج الأكاديمية، وأعفيت من نظام «هيئة التعليم العالي» الخاص بالتقييم ورفع التقارير حول الأداء. أما مساءلة الكلية فقد أخضعت لاتفاقية خاصة بالأداء تحدد المعايير التي على أساسها يكون الحكم على أدائها. تتضمن هذه المعايير قوة الاتفاقيات الخاصة بالانتقال مع كليات المجتمع، ورفع معدلات التخرج والاستجابة للدراسات التي يجريها أرباب العمل ومعدل النجاح في الامتحانات الخاصة بأساسيات الهندسة[11].

ولم يلبث المجلس التشريعي في ولاية ماساتشوستس أن سار على هذا الدرب وحذا حذو الولايتين آنفتي الذكر وذلك في شهر حزيران/يونيو عام 2003، حين أسس «شراكة جديدة» مع كلية ماساتشوستس للفنون MassArt، منح المجلس التشريعي بموجبها لهذه الكلية حق الاحتفاظ برسوم التعليم لفترة تجريبية مدتها خمس سنوات، ووجه إلى مجلس التعليم العالي أن يتباحث مع الكلية في أمر منحها المزيد من الحكم الذاتي المالي، إضافة إلى إبرام عقد بخصوص الأداء خاص بدور ورسالة كلية الفنون (Massachusetts College of Art, 2003; وفي اتصال شخصي مع Ktherine Sloan في 2003/6/30).

لم تقتصر النماذج المشابهة لوضعية «كليات ذات امتياز» على الولايات المتحدة الأمريكية وحدها، فقد أصبحت جامعة تشالمرز للتقنية Chalmers في السويد مؤسسة شبه خاصة عام 1994 – وهو وضع مشابه لأوضاع الكليات ذات الامتياز. لهذه

الجامعة مجلسها الخاص الذي يشرف على عقد مدته خمسة عشر عاماً أبرم مع الحكومة ويحدد أهداف الأداء وعدد الطلاب الواجب تعليمهم في الجامعة وعلاقتها بالمجتمع. وخلافاً للجامعات السويدية الأخرى فإن مجلس جامعة تشالمرز يملك الصلاحية بتعيين نائب رئيس الجامعة، ويقيم علاقات مع الشركات الخاصة، وقبول الهبات وجمع الأموال وتوظيف الموظفين وفصلهم. وعلى الرغم من أن جامعات السويد كلها قد منحت فرصة للتقدم بطلبات لتمنح هذا الوضع الجديد إلا أن الجامعة الوحيدة التي تحولت إلى مؤسسة هي جامعة يونكوبنغ Jonkoping. وقد كان أداء جامعتي تشالمرز ويونكوبنغ ممتازاً في التقييمات الخارجية وتقييمات الحكومة معاً. وكانتا موضع اهتمام دولي من حيث طبيعة عملهما المماثل لأعمال الشركات (Clark, 1998)[21].

من هذا الاهتمام الدولي يجدر بنا أن نذكر أن جامعة تشالمرز شكلت نموذجاً احتذت به الجامعة التقنية في الدانمارك لتتحول إلى «مؤسسة مستقلة» في كانون الأول/ديسمبر عام 2000. تضمن هذا القانون الجديد الذي جعل الجامعة مؤسسة مستقلة بنداً ينص على إحداث مجلس من سبعة أعضاء لإدارة شؤون الجامعة. وطبق الوزير نظاماً للمحاسبة والمساءلة عرف باسم «عقود التطوير» وكانت بمثابة قواعد وإرشادات للجامعة، تضمنت بنوداً عديدة مثل زيادة معدلات التحاق الطلبة بالجامعة، ومعدلات إكمال الطلبة لدراستهم، وعدد المنشورات التي تصدرها، ونسبة المتفوقين من الطلبة وكذلك براءات الاختراع. كان القصد من هذه التغيرات أن تكون الجامعة التقنية في الدانمارك مشروعاً رائداً لتحديث نظام التعليم العالي في هذا البلد بأكمله. وقد تقدم وزير العلوم والتقنية والتطوير بمشروع قانون يقضي بتطبيق تغييرات مماثلة في الجامعات كلها.[13]

وعلى هذا النحو ذاته عملت النمسا على تحويل جامعاتها دون استثناء إلى جامعات ذات امتياز. فأصبحت الجامعات بموجب قانون صدر عام 2002 تحت اسم «قانون التنظيم الجديد» مؤسسات مستقلة عن الدولة وتحولت إلى شركات عامة لها مجالس إدارتها الخاصة. وأدخل نظام عقود الأداء التي من شأنها أن تكون عوناً للوزارة في الإشراف، بينما يكاد ينعدم تدخل الوزارة. ومنحت هذه الجامعات صلاحيات كاملة في مجالات التوظيف والبرامج الأكاديمية وتخصيص الموارد. أما التمويل فقد خصص لها من خلال ميزانيات بمبلغ إجمالي لثلاث سنوات. وتمتعت الجامعات بحكم ذاتي لكافة أبواب الميزانية (Sporn, 2002).

التعاقد لصالح الأداء

وعلى نحو مماثل لفكرة الكليات ذات الامتياز كان ثمة عقود تبرم بين المؤسسات والدولة (حكومة الولاية). وهي عقود تعد في جوهرها «أنصاف ترخيص بالامتياز»، لكن لا يوجد فرق كبير بينها. وقد توصلنا إلى استنتاج من خلال بحوث أجراها «مشروع المستقبل» أن الفارق الرئيسي بينها هو «روح العقد». فتأسيس كلية ذات امتياز، كما نتصورها، يتطلب القيام بعملية تهدف إلى إعادة تعريف لرسالة الكلية وليثاق المؤسسة، ناهيك عن محاولة توضيح فلسفة ما يمكن محاسبة الجامعة عليه بالمقارنة مع مالدى الجامعة من سلطة وصلاحيات في أعمالها. وينبغي أن تناقش هذه الأمور كلها قبل أن تقرر ماهي الالتزامات التي ستكون موضوع العقد.

ففي فرنسا كان النظام على درجة عالية من المركزية وذلك إلى أن صدر قانون سافاري Savary عام 1984، الذي منح الجامعات حكماً ذاتياً في الأمور المالية والإدارية والأكاديمية وفي التعليم أيضاً. بعد ذلك، وتحديداً في العام 1988 طبق نظام «التمويل من خلال المفاوضات» الذي خول الجامعات إبرام عقود لأربع سنوات ومنحها ميزانيات بمبالغ إجمالية. كانت الفكرة الأساسية لهذا النظام تشجيع الجامعات على القيام بتحليلات لأولوياتها، وبالتالي التخطيط للسنوات الأربع المقبلة، ثم التفاوض مع الإدارة المركزية للحصول على الموارد اللازمة لدعم هذه الأولويات. ولم تؤثر هذه العقود إلا

فيما نسبته 5 بالمائة من إجمالي الميزانيات. ليست هذه العقود بمستندات قانونية ولا المقصود بها محاسبة المؤسسات. لكنها تحمل قيمة رمزية عالية. وقد تبين بنتيجة دراسة هذه العقود أنها موضع احترام الجميع، وأنها قد أوجدت درجة عالية من الثقة وسلامة النية بين الوزارة والجامعات. لكن ضعف وضعها القانوني أفضى إلى اندثارها حين جاءت حكومة جديدة عام 1993 ورفض الوزير بعض ما جاء في هذه العقود (Henkel and Little, 1999، وانظر أيضاً "Structures of the Education and the Initial Training Systems", 1995; "The French Education System", 2003).

برزت فكرة العقود بمنهجية تعتمد اقتصاد السوق لتنظيم قطاع التعليم العالي في الدول الاسكندنافية. ففي عام 2000 شرعت الجامعات الدانمركية التي تعمل بنظام التمويل من خلال المنح بالتفاوض مع الوزارة لإبرام عقود تطوير مدتها أربع سنوات، وضعت الوزارة من خلالها أهداف الأداء في التعليم والبحوث. وكانت العقود طوعية ولا ترتبط ارتباطاً مباشراً بالتمويل، لكنها في واقع الأمر تؤثر في هذا التمويل، ويمكن أن تشارك فيها المؤسسات كافة. أما السويد فقد بادرت إلى اللامركزية، ومنحت الصلاحيات إلى المؤسسات في عام 1993، وتضمنت برنامجاً لعقود مدتها ثلاث سنوات يجري التفاوض بشأنها مع الوزارة، لكنها مرتبطة بالتمويل ارتباطاً مباشراً. تتضمن هذه العقود معايير معينة مثل عدد الدرجات العلمية التي يشترط بالمؤسسة أن تمنحها، وما هي ميادين الدراسة التي تمنح لها وعدد الطلبة. وفي عام 1998 شرعت الحكومة الفنلندية بالتفاوض مع كل مؤسسة على حدة لإبرام عقد لثلاث سنين يحدد الأهداف والتمويل معاً. أما التمويل الذي يمنح على أساس مبلغ إجمالي فيستند إلى معايير معينة مثل عدد الدرجات العلمية التي تمنحها المؤسسة وحجم المؤسسة إضافة إلى أموال خاصة تمنح لبحوث أو نتائج علمية استثنائية (Gornitzka, Smeby, Stensaker, and de Boer, 2002).

مقترحات مستند الصرف الأول

بالرجوع إلى فكرة الطيف التي تحدثنا عنها وإذا اقتربنا من طرفه المخصص للقطاع الخاص في التعليم نجد مستندات التعليم العالي التي هي عبارة عن أداء

يقصد به أن تضع حكومة الولاية مخصصات الجامعة في أيدي الطلبة. وقد درس المشرعون في ولايتي تكساس ومينيسونا هذه الفكرة منذ زمن، إلا أنها لم توضع موضع التطبيق في أي من هاتين الولايتين. غير أن ولاية كولورادو تبنت هذه الفكرة، ورفعتها إلى المجلس التشريعي وتابعتها بقوة في العام 2003 إلى أن وضعت على جدول أعمال الجلسة التشريعية لعام 2004 (Jordan, 2002; Amacher and Meiners, 2001; Prah, 2002; Burdman, 2003). إن الهدف من هذا التشريع أن يتحول التمويل المقدم دعماً للمؤسسات مباشرة إلى مستندات يحملها الطلاب إلى المؤسسات،ولا يقصد بها أن تغطي كامل تكاليف الدوام، إنما فقط توجيه مخصصات ميزانية الولاية نحو الطلبة بغية خلق مزيد من المنافسة بين المؤسسات. إضافة لذلك فإن من شأن هذه الطريقة أن تساعد المؤسسات في الالتفاف حول «قانون الحقوق الخاصة بدافعي الضرائب في ولاية كولورادو» الذي وضع قيوداً صارمة على أي زيادات في الرسوم الجامعية. وفي هذا السياق نشير إلى النائب الجمهوري كيث كنغ Keith King الذي كان عضواً في هيئة الشريط الأزرق[×] وكان له دور كبير في صياغة هذا القانون، والذي أوضح عن عظيم اهتمامه بالمنافسة حين أكد بفخر واعتزاز أن مشروع القانون هذا «تجسيد لعمل اقتصاد السوق».

يعتقد أنصار هذا المبدأ والداعون له في ولاية كولورادو أن مستندات الصرف هذه سوف تجعل الطلبة من ذوي الدخل المحدود أكثر قدرة على الالتحاق إلى الجامعة. وقد تأثرت هيئة الشريط الأزرق بجماعات الهدف مؤكدة أن الطلبة من ذوي الدخل المحدود وجدوا هذه المستندات فكرة رائعة. كما قال تيم فوستر Tim Foster، المدير التنفيذي لهيئة التعليم العالي في كولورادو: «المهم في هذه الفكرة أنك تحول هذه المساعدة الداعمة للمؤسسة إلى مال بأيديهم، فتزيد من حصتهم. إنها تغيير سيكولوجي عارم.» (Burdman, 2003, p.4). بيد أن خصوم هذه الفكرة يشبهونها بلعبة

(×) هيئة يختار أعضاؤها من ذوي الكفاءات العالية والثقافة الرفيعة لاسيما فيما يتعلق بالشؤون القانونية – المترجم.

«الكشتبانات»[×] حيث تنتقل الأموال من هنا إلى هناك، ولا يشعر ذوو الدخل المحدود بأي تحسينات. ومن جانبه أطلق دونالد هيلر Donald Heller، الأستاذ المشارك في مركز دراسة التعليم العالي بجامعة بنسلفانيا، تحذيراً بأن الزيادات في الأسعار المعلنة سوف تشكل عائقاً أمام الطلبة (Burdman, 2003).

من جهة أخرى وافقت جامعة ميامي التابعة لمجلس أمناء أوهايو على خطة اختارت لها العنوان «خطة إعادة هيكلة الرسوم الجامعية، وهي شبيهة إلى حد كبير بالمستندات المعتمدة في ولاية كولورادو. من شأن هذه الخطة أن تضاعف الكلفة الحالية لرسوم التعليم داخل الولاية لتصل إلى ما يعادل مستوى رسوم التعليم لغير المقيمين في خريف عام 2004. وبهذه الحالة يتلقى طلبة ولاية أوهايو جميعاً «منحة مقيم في أوهايو» تشكل تعويضاً قدره 5000 دولار عن الزيادة في الرسوم الجامعية. وهنالك مجموعة ثانية من المنح الدراسية تعرف باسم «منحة قائد في أوهايو» وتمنح على أساس استنسابي بحسب الحاجة المالية أو للتفوق. وقد تعرضت هذه الخطة للنقد الشديد لجهة كونها تؤدي إلى رفع الأسعار المعلنة إلى درجة كبيرة تجعل الطلبة من ذوي الدخل المحدود يشعرون أنهم استبعدوا بسبب السعر، وكذلك لجهة كونها تعطى على أساس التفوق – بدلاً من التركيز على الحاجة إلى المال – كما تقتضي استراتيجية هذا النوع من المنح الدراسية. وهنا نسمع تحذيراً آخر أطلقه جوني فيني Joni Finney نائب رئيس المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي، حين قال: «الجامعات الأخرى التي رفعت الرسوم الجامعية بزعم أنها تريد جعل التعليم العالي في متناول الطلبة الفقراء قد استخدمت هذه الزيادة في الإيرادات في وجهة أخرى، إذ عمدت إلى تقديم المنح الدراسية للطلبة المتفوقين الذين بانتسابهم لها يرفعون من مكانة ومنزلة الجامعة».[15] لذلك فإن تجربة جامعة ميامي ستكون موضع دراسة دقيقة من جانب خبراء التعليم العالي الذين يتلهفون لمعرفة أثرها في المشاركة وعلى وجه الخصوص مشاركة الطلبة من ذوي الدخل المحدود.

(×) لعبة يلعبها محتالون يخبئون شيئاً معيناً بكشتبان ثم ينقلونه بخفة من تحت كشتبان إلى آخر أو ثالث، والنظارة يشاهدون ويراهنون، ثم يخسرون. والمحتال يربح – المترجم.

تشجيع المؤسسات الربحية

من أنشطة الخصخصة الرئيسة إضافة جديدة تمثلت بإدخال المؤسسات الخاصة في ذاك الخليط من مؤسسات التعليم العالي. فقد شجعت بعض البلدان، مثل ألمانيا، إقامة مؤسسات خاصة في هذا القطاع بغية خلق روح المنافسة في تلك المنظومة التقليدية من جامعات الدولة لعلّ هذه الأخيرة تغدو أكثر استجابة لحاجات المجتمع. وهناك بلدان أخرى تعمل على فتح أبواب منظوماتها لتسمح بدخول الجامعات الخاصة لتلبي طلباً على التعليم العالي لا تستطيع الجامعات العامة بقدراتها وإمكاناتها الحالية تلبيته. نظام التعليم العالي العام في الصين، على سبيل المثال، لا يستطيع استقبال أكثر من 7 بالمائة من خريجي المدارس الثانوية، وفي ماليزيا لا يستطيع قطاع التعليم العالي العام أن يستوعب أكثر من 15 بالمائة من الطلاب المؤهلين لدخول الجامعات ("The Star", 1997; Doyle, 2000). أمام هذا الطلب المتزايد على التعليم فيما بعد المرحلة الثانوية لم تجد الحكومات خياراً أمامها سوى تشجيع نماء المؤسسات الخاصة لتزيد من حجم القبول في الجامعات وفي الوقت نفسه تخفض درجة الاستثمار العام.

وعلى سبيل المثال لم يكن يوجد جامعات خاصة في بلدان أوروبا الوسطى والشرقية قبل عام 1989 (Lewis, Hendel,and Dundar, 2002). ومنذ ذلك الحين، شهد التعليم العالي الخاص معدلات نمو سنوية قدرت بنحو 60 بالمائة وسطياً في كل من جمهورية التشيك وهنغاريا وبولونيا ورومانيا في المدة ما بين عامي 1990 حين لم يكن عدد الطلاب الذين يتلقون تعليمهم في الجامعات الخاصة يتجاوز 12000 طالب وعام 1997 حيث وصل عددهم إلى 320000 طالب (Giesecke, 1999). وفي العام الجامعي 2000-2001 أصبح لدى بولونيا زهاء 195 مؤسسة تستوعب 30 بالمائة من إجمالي عدد الطلاب، ولدى رومانيا 83 مؤسسة تستوعب 29 بالمائة من الطلاب (Lewis, Hendel, and Dundar, 2002).

مع أن هذا التوجه سائد بصورة خاصة في البلدان النامية إلا أن ثمة توجهاً لدى غالبية الحكومات في العالم لإفساح المجال أمام شرائح واسعة من السكان لتلقي التعليم

العالي. لذلك نرى تشجيعاً كبيراً لإنشاء المؤسسات الخاصة في مختلف البلدان، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر الولايات المتحدة، ألمانيا، مصر، التشيلي، عمان، نيوزيلندة، وسنغافورة (Wan,2000; Hashim, 2000; Suroor, 2000; Farag, 2000). وفيما يلي بعض الأمثلة:

- يبلغ عدد المؤسسات الخاصة في قطاع التعليم العالي بالبرازيل ما نسبته 80 بالمائة من مجموع الجامعات وتستوعب نحو 60 بالمائة من الطلاب (Cavalcanti, 2000).
- عدد المؤسسات الخاصة العاملة في حقل التعليم العالي في بينين (داهومي سابقاً) قفز من الصفر في مطلع التسعينيات من القرن العشرين إلى سبع وعشرين مؤسسة عام 1998، تستقطب ما نسبته 16.72 بالمائة من إجمالي عدد الطلاب المسجلين في الجامعات (Guedegbe, 1999).
- وفي ماليزيا ارتفع عدد مؤسسات التعليم العالي الخاصة من 156 عام 1992 إلى 564 في عام 1999، وشهدت نمواً في أعداد الطلبة من نحو 15000 طالب عام 1985 إلى 127594 مع حلول عام 1995. (Lee, 1999).
- يوجد نحو 1200 مؤسسة خاصة في قطاع التعليم العالي في أندونيسيا تستوعب ما نسبته 60 بالمائة من طلبة الدرجة الثالثة (World Bank, 2000).
- وافق البرلمان الإيراني على السماح بافتتاح الجامعات الخاصة والأجنبية في البلاد – لأول مرة منذ قيام الثورة الإسلامية في هذا البلد (Uvalic-Trumbic and Varoglu, 2003).

بعض هذه المؤسسات الجديدة غير ربحية وغايتها البر والإحسان، وبعضها الآخر مؤسسات ربحية أنشأها رجال أعمال يرون فيها سوقاً مربحاً، ومنها أيضاً جامعات متفرعة عن مؤسسات أجنبية تسعى وراء الربح وزيادة إيراداتها. ومع أنه يصعب معرفة العدد الدقيق للمؤسسات غير الربحية مقابل المؤسسات الربحية، إلا أن هناك إجماعاً في الرأي بأنها على الأغلب مؤسسات ربحية، حتى المؤسسات التي تعمل في

بلدانها دون غاية ربحية تحاول البحث عن أسواق جديدة بقصد «زيادة الإيراد» إن لم يكن لغاية الربح.

إن إضافة هذه المؤسسات الخاصة سوف يساعد دون شك على تلبية حاجة قصيرة الأجل للمزيد من التعليم بعد المرحلة الثانوية. ولكن يجب ألا ننسى أن النتيجة النهائية هي إدخال المزيد من الخصخصة في هذا النظام وخلق منافسة في سبيل الحصول على الطلبة بين المؤسسات العامة القائمة والمؤسسات الخاصة الجديدة ربما لا تركز جيداً على تلبية الاحتياجات العامة. وهذا الأثر الارتدادي واضح منذ الآن، حيث نجد معظم البلدان قد بدأت تدرك ما يحمله ذلك من أخطار تهدد جودة التعليم وفرص الوصول إليه والنظام العام بمجمله جراء تزايد الخصخصة والمنافسة. ففي جنوب إفريقيا، على سبيل المثال، تعرض هذا القطاع المتنامي سريعاً من المؤسسات الخاصة لنقد شديد لعدم مشاركته التزام القطاع العام «بمبادئ دخول الجامعة والجودة والعدالة» ولأنه يسعى «لقطف ثمار المقررات الدراسية المربحة حالياً» ولكونه يشكل خطراً على قدرة القطاع العام في مناقلة الدعم المالي بغية دعم الاختصاصات العلمية باهظة التكاليف مثل الطب والهندسة (MacGregor, 2000). وهكذا، وجد هؤلاء النقاد أن هذه المؤسسات تشكل تهديداً لجودة المؤسسات العامة وقابليتها للحياة، فصدرت أنظمة وأحكام كان من نتيجتها انخفاض عدد المؤسسات الخاصة من 202 في عام 2000 إلى ما دون المائة الآن (Uvalic-Trumbic and Varoglu, 2003).

انفتاح النظام على السوق: نموذجان من نيوزيلندة واستراليا

لعل أكثر الحالات غلواً في انفتاح النظام التعليمي على السوق يمكن أن نجدها في نيوزيلندة واستراليا حيث كان هذا التحول جزءاً من جهود كبيرة تهدف إلى إدخال مبادئ السوق الحر في مؤسسات القطاع العام جميعاً. تبين لنا من تحليل هذين النموذجين أن اللجوء إلى السوق باعتباره الوسيلة الوحيدة لتنظيم عمل قطاع التعليم العالي ليس الجواب الصحيح، وأن المطلوب إصدار أنظمة وأحكام معقولة للسيطرة

على الآثار الجانبية السلبية.

إن الخطر الكامن في إفساح المجال نحو المزيد من المنافسة يتمثل في كون هذه الضغوط التي يقصد بها جعل المؤسسات كافة تسعى نحو التحسين قد أفرزت، عوضاً عن ذلك، ضغطاً ينجم عنه رابحون وخاسرون. وهذه هي الحال في نيوزيلندة عقب إطلاق العنان لقوى السوق في أواخر ثمانينيات القرن الماضي، حين بدأت الحكومة بخفض تمويلها للتعليم العالي وأدخلت نظام «الرسوم الطلابية»، وجعلت التمويل مرتبطاً بعدد الطلبة المقبولين في الجامعات، وتنافسياً ومقيداً بحجم الطلب. وفي الوقت ذاته، أعطيت المؤسسات الحرية في تحديد رسوم التعليم وفي إنفاق الأموال، فوجدت المؤسسات الخاصة ما يشجعها.[16]

وفي الواقع، حصد التعليم العالي في نيوزيلندة بعض الفوائد منها زيادة المشاركة الإجمالية، ونشوء المزيد من الجامعات التي تعمل كما الشركات، وإتاحة المزيد من الخيارات أمام الطلبة. ولكن هذا التحرك السريع نحو سوق للتعليم العالي دون وجود تدخل كاف من جانب الحكومة للوقاية من الجوانب السلبية له قد تسبب مشكلات جمة. فالأقساط الجامعية ارتفعت ارتفاعاً صاروخياً. وبالتالي، بغية إعانة الطلاب في تغطية هذه التكاليف، قدمت الحكومة مشروعاً لتقديم قروض تتوقف مبالغها على الدخل، وكان مشروعاً أثير حوله جدل كبير وحصل جدال لا ينتهي حول عدالة المشاركة ومستوى مديونية الطالب.[17] وإضافة لذلك كان من شأن عدم كفاية الأنظمة الخاصة بضمان الجودة أن أتاحت للبرامج ذات الجودة المتدنية أن تنمو وتتزايد. ولوحظ أيضاً أن ثلاث مؤسسات عامة وجدت نفسها في وضع لا يسمح لها بالمنافسة، فأفلست، وأخيراً دمجت في مؤسسات أخرى.[18] ولكن، هناك كثيرون ممن يقولون إنه ينبغي على المؤسسات الضعيفة أن تغلق أبوابها، بل وأن تشجع على ذلك. غير أن هذه المؤسسات الثلاث لا تمثل سوى 8 بالمائة من إجمالي عدد المؤسسات العامة العاملة في حقل التعليم العالي بنيوزيلندة. وإذا حاولنا أن نعقد مقارنة لنعرف ما تعنيه هذه النسبة المئوية في الولايات المتحدة نجد أنها تعني إغلاق 135 مؤسسة عامة في قطاع

التعليم العالي.[19]

وأمام هذا الواقع لم تكن حركة إصلاح التعليم الابتدائي والثانوي ذات التوجه نحو السوق ناجحة على الإطلاق. فقد تركز قبول الطلاب في المدارس على العرق والإثنية والوضع الاجتماعي والاقتصادي وأداء الطالب. ولم تجد وزارة التربية مفراً من الإقرار عام 1998 بأن نظام السوق قد فشل في جميع الأحوال ما عدا مدارس النخبة K12 (Fiske and Ladd 2000a, 2000b). وشرعت الحكومة في عام 2000 بالبحث عن وسائل لإعادة بسط سيطرتها على قطاع التعليم بكامله (التعليم العالي وفي المرحلتين الابتدائية والثانوية) وأخذت تفكر بكيفية إلغاء عملية الإصلاح ذات التوجه نحو السوق.

كانت تجربة نيوزيلندة بمثابة سهم أطلق في قوس بلدان أخرى تفكر بعملية إصلاح على هذا النحو من التوجه نحو السوق. صحيح أن لهكذا إصلاح بعض الفوائد، لكن ينبغي على صناع السياسات أن يحرصوا على وضع السياسات الكافية لذلك. ففي دراسة تحليلية للإصلاحات الجارية في نيوزيلندة، قامت بها مورين ماك لوخلين Maureen McLaughlin، مديرة الشؤون التربوية لأوروبا وآسيا الوسطى في البنك الدولي عندما كانت تدرس في ذلك البلد بمنحة دراسية من فولبرايت Fulbright، توصلت المؤلفة إلى الاستنتاج بأن «تقديم المعلومات من أجل صنع قرار مبني على معلومات جيدة واتخاذ إجراءات وقائية تضمن المساءلة ومساعدة المؤسسات في طرائق الحكم فيها وبناء قدراتها هي مكونات على جانب كبير من الأهمية لنموذج تنافسي يعتمد على الطلب. غير أن المقترحات الأصلية على الصعيد الوطني الهادفة إلى إطلاق قوى السوق من عقالها قد أهملت توجيه الاهتمام الكافي لهذه العوامل عندما فتحت النظام أمام قواعد وأحكام وطرائق جديدة للعمل.» (McLaughlin 2003, p.24).

عندما انتخبت حكومة عمالية جديدة في العام 1999، أخذت هذه الحكومة تعمل بجد من أجل «الحفاظ على الكثير من المظاهر التنافسية في النظام الحالي، لكنها

كانت في الوقت نفسه تفعل ذلك من خلال منهجية تتسم بالمركزية والتدخل الحكومي»، لكن المشكلة أن قوى السوق إن سيطرت يصعب، بل يستحيل، تغيير مسارها.

أما استراليا، فقد تبنت سياسات في التعليم العالي تعتمد مبادئ السوق في أواخر الثمانينيات. وبدأت الحكومة في عام 1987 تطبق نظام «الرسوم الطلابية» الذي يشجع على التمويل الخاص للتعليم الجامعي – فأدخلت مشروع «مساهمات التعليم العالي Higher Education Contribution Scheme" بهدف إتاحة الفرصة للطلبة بتأجيل دفع الرسوم إلى أن تصبح لديهم الإمكانيات المالية للدفع بعد التخرج (Nelson, 2002). وشجعت الجامعات على جذب الطلبة من مختلف دول العالم ممن لديهم القدرة على دفع كامل تكاليف التعليم. يقول أصحاب هذه النظرية في التغيير إن «الطلاب الذين يدفعون ليتعلموا سوف يطلبون المزيد من العلم ممن يقدم هذا العلم والمؤسسات التي تنافس للحصول على إيراداتها من الطلبة ستكون أكثر استجابة لطلب هؤلاء الطلاب، وبالتالي تتحسن جودة التجربة المتدنية عند الطلبة.» (Scott, 1999, p.193).

وقد منح التعليم العالي مزيداً من الحكم الذاتي في النواحي المالية في التسعينيات، وكان ثمة ضغط متزايد على الجامعات لتكون أكثر إدارية. فمثلاً تحولت واجبات نواب الرؤساء لتصبح مماثلة لواجبات ومهام كبار المسؤولين التنفيذيين في الشركات الكبرى. وأصبحت مجالس الجامعات تدعى مجالس المحافظين (Meek, 2002). وامتدت الإصلاحات إلى ما هو أبعد من مبدأ «مستخدم الجهاز هو الذي يدفع ثمنه» لتشمل نموذجاً جديداً لجامعة تعمل كما الشركة، تقود أعمالها الحوافز بدلاً من القرارات، وحيث يكون توليد الإيرادات ضرورياً لتحافظ الجامعة على بقائها (Gallagher, 2000).

لكن الإصلاحات في استراليا التي تعتمد مبادئ السوق لم تمتد كثيراً كما حصل في نيوزيلندة، إنما استمرت وعلى الأقل، واصلت الحكومة الحالية تطبيقها (Nelson, 2003). صحيح أن بعض الأحزاب السياسية قد استاءت من هذا التغيير، إنما لم

يكن ثمة دفع حقيقي للعودة بهذا النظام إلى سابق عهده قبل هذه الإصلاحات، بل إن الدلائل الأولية تشير إلى تحسن لجهة العدالة، وإنصاف الفئات المحرومة (Meek, 2002). ومع ذلك أثيرت بعض القضايا. عدد لا بأس به من الأكاديميين ينتقدون بشدة ضياع الجودة والتنويع في الرسالات لا سيما وأن المؤسسات باتت توجه اهتمامها نحو إيراداتها، فتحول الاهتمام بالتعليم وبالطلبة إلى المقام الثاني (Meek and Wood, 1997; Gilbert, 2000). وهناك أمر آخر كان باعثاً للقلق ذلك أن المؤسسات التي حققت ثروة هائلة ومكانة رفيعة قبل الانتقال إلى نهج قوى السوق باتت تملك أفضلية كبرى تميزها عن تلك التي لم تحقق مثل هذه الثروة، وحين ينخفض التمويل الحكومي تزداد الفجوة اتساعاً بين الجامعات ذات المكانة العليا وتلك المؤسسات الأقل شهرة (Scott, 1999).

تقودنا المقارنة بين استراليا ونيوزيلندة إلى الاستنتاج بأن السوق لا يقدم دوماً ما يحتاجه المجتمع. وبرغم الفوائد التي يمكن جنيها من منهجيات اعتماد مبادئ السوق مثل زيادة فرص الاختيار أمام الطلبة وتحسين فاعلية الجامعات، إلا أن القوانين والأنظمة المدروسة التي تحمي جودة التعليم وإمكانية وصول الطلبة للجامعات ضرورية جداً لتوجيه وإدارة منظومات التعليم العالي في هذا السوق.

الحكم الذاتي في مواجهة التخفيضات في الميزانية

اكتسبت مبادرات الحكم الذاتي في الولايات المتحدة زخماً قوياً كردة فعل على تباطؤ الأداء الاقتصادي في عامي 2002 و 2003 وما رافق ذلك من تخفيضات في الميزانية. فكانت هذه المبادرات ثمرة نقاشات بين رؤساء الجامعات الذين يريدون الحصول على شيء ما مقابل المخصصات المتدنية في الميزانية وبين المشرعين في الولايات الذين كانوا على استعداد للعمل على تخفيض وطأة تدني المخصصات من خلال تيسير التشريعات والتدخل الحكومي. وكما قال أحد أعضاء مجلس الشيوخ بولاية إلينوي كان يفكر بوسيلة لمنح الجامعات مزيداً من الحكم الذاتي في مواجهة التخفيضات في الميزانية في معرض توصيفه لهذه المعضلة: « لا نستطيع أن نقول من جانب واحد «خذوا تخفيضاً في الميزانية» ثم اربطوا أيديكم وقولوا إنكم لا تستطيعون

أن تزيدوا إيراداتكم.» (Josephsen, 2003, p.A6). كانت تلك المبادرات جديدة، لذلك فإن أية محاولة لتتبع أثرها تشبه محاولة التسديد عل هدف متحرك سيما وأنها تنتقل بين مراحل مختلفة للحصول على الموافقات. لكن نظرة عامة لها تبين أنها ليست بعيدة عن الأفكار المطروحة في بحثنا هذا، إذ يبدو بعضها شبيهاً باللامركزية، وبعضها الآخر أكثر شبهاً بالكليات ذات الامتياز، ومنها ما يبدو مماثلاً للشركات العامة.

يذهب المسؤولون في منظومة جامعة كولورادو إلى القول إنه بسبب القيود التي يفرضها «قانون حقوق دافعي الضرائب لعام 1993» الذي يقيد ارتفاع رسوم التعليم، تحتاج الجامعات إلى مزيد من المرونة في خططها لجذب أساتذة من ذوي الجودة العالية والاحتفاظ بهم ولوضع برامج أكاديمية أفضل ومن أجل استخدام أموالها بفاعلية أكبر. فاقترحوا مقايضة تتضمن تلقي الجامعة نسبة متناقصة من إيراداتها من حكومة الولاية (أقل من 10 بالمائة من ميزانيتها) وبالمقابل تصبح «شركة عامة تابعة للدولة تتمتع بمزيد من السيطرة على بعض الأمور مثل المشتريات وتحديد الرسوم الجامعية (Hoffman, 2003 وانظر أيضاً Hebel, 2002; Burdman, 2003). لكن مشروع القانون هذا اعترض عليه حاكم الولاية بيل أوينز Bill Owens فوضع عليه «الفيتو» حيث خشي من أن تعمد جامعة كولورادو إلى رفع الرسوم الجامعية كثيراً وتوجه اهتمامها إلى طلبة أثرياء يستطيعون تحمل تلك الرسوم العالية ويأتون من خارج الولاية ("Owens Ties CU's Purse Strings", 2003; Martinez, 2003).

كما أدت التخفيضات في الميزانية إلى مناقشات حول إعطاء مزيد من التحرر من حكومة الولاية لكامل منظومة جامعة وسكنسون والخصخصة الكاملة لفرع هذه الجامعة في ماديسون. وقد تضمن مشروع الميزانية الذي قدمه حاكم الولاية في نيسان/أبريل 2003 تخفيضاً قدره 250 مليون دولار من مخصصات التعليم العالي، كان نصيب جامعة وسكنسون في ماديسون تخفيضاً في مخصصاتها بمقدار ربع هذا المبلغ. أمام هذا الوضع عوّمت كاثرين ليال Katherine Lyall رئيسة منظومة جامعة وسكنسون فكرة تحويل المنظومة إلى سلطة مستقلة لها مجلس محافظين خاص بها

وتتمتع بحق السيطرة على مجالات عديدة منها المشتريات وشؤون العاملين ووضع ميزانياتها. فقد كانت الشكوى التي ترددت كثيراً داخل جامعة ماديسون وسمعها الكثيرون هي أن «السياسيين ما فتئوا يتدخلون في الجامعة وكأنهم يديرون أحد أذرع حكومة الولاية يتلقى تمويلاً كاملاً» وذلك برغم انخفاض ما تدفعه الحكومة لهذه المنظومة ("Don't Dismiss UW Privatization", 2003، وانظر أيضاً "Among Offered Budget Ideas: Privatize UW Madison", 2003).

هناك أمثلة كثيرة أخرى يضيق هذا المقام بذكرها جميعاً بالتفصيل. السلطة التشريعية بولاية واشنطن تعكف حالياً على دراسة مشروع وضع ميثاق بين الحكومة والمؤسسات. لم يتم الاتفاق بعد على تفاصيل هكذا ميثاق، إنما الفكرة لهذا المشروع أن هذه المواثيق من شأنها أن تمنح المؤسسات مزيداً من الحكم الذاتي في النواحي التشغيلية وفي الوقت ذاته تنص على صيغ جديدة للمحاسبة.[20] ومن جهة أخرى تعمل جامعة أريزونا وجامعة الدولة في أريزونا وجامعة شمال أريزونا على دراسة خطة أطلقت عليها تسمية «تغيير الاتجاهات Changing Direcions" تهدف إلى إعطاء الجامعات الثلاث مزيداً من الحكم الذاتي في مجالات تحديد الرسوم الجامعية ومعايير قبول الطلاب في حين يطلب إليها أن تفرق بين رسالاتها بحيث تكون في وضع أفضل لتلبية احتياجات الولاية (Cavanagh, 2003). وفي السياق نفسه تقدمت ثلاث جامعات في ولاية فرجينيا، هي جامعة فرجينيا والجامعة التقنية بفرجينيا وكلية ويليام وماري بخطة تقضي بمنحها مزيداً من الحكم الذاتي في مجالات صنع القرار والمشتريات والتوظيف والانفاق، وذلك كرد فعل على التخفيضات الكبيرة في الميزانية جعلت هذه الجامعات تعاني عجزاً يقدر بـ 385 مليون دولار في العام. بيد أن هذه المؤسسات استسلمت لضغوط سياسية وأوقفت متابعتها لهذا التغيير في العام 2004، وربما تعود هذه المتابعة في السنة القادمة (Sizemore, 2003؛ وانظر أيضاً Edds, 2003). وبدوره وجد مجلس الأمناء لجامعة أيوا ما يشجعه على دراسة فكرة جعل الجامعات الثلاث التابعة لهذا المجلس في الولاية «كيانات مستقلة» (Charles, 2002).

وكذلك الأمر في تكساس حيث أقرت السلطة التشريعية مشروع قانون يرفع التدخل الحكومي عن تحديد الرسوم الجامعية. كان وراء هذه الخطة المستشار رئيس الجامعة مارك يودوف Mark Yudof الذي وصفها بأنها تتيح لمجلس الأمناء أن «يخلقوا الأسواق ويعملوا كما رجال الأعمال» حين يتخذون القرارات المالية (Kay 2003a; Potter, 2003a; Potter 2003b, p.A23؛ وانظر أيضاً Kay, 2003b; Drosjack, 2003).

وينبغي ألا يغيب عن البال أن أية مناقشات تدور حول تغيير البنية التنظيمية لمنظومات التعليم العالي إنما هي في نهاية المطاف مناقشات سياسية. ولكن يجدر بنا أن نلحظ أن تلك المبادرات إن بدأت أحياناً بمفاوضات على مستويات متساوية وابتعدت عن التغطية الإعلامية وعن المشاحنات الحزبية يمكن أن تتيح مزيداً من الحكم الذاتي، بينما نستطيع أن نلاحظ من بعض الأمثلة، مثل فلوريدا،أنه كلما ازداد تسييس المبادرة انخفضت فاعليتها في نهاية المطاف.

وكما توضح لدينا من هذه النظرة العامة للخيارات المطروحة فإنه من العسير أن يلحظ المرء الفروق بين مختلف السياسات. فالترخيص الذي يعطى لكلية ذات امتياز في ولاية معينة قد يبدو قريب الشبه من عقد أو ميثاق أو اتفاق أداء في ولاية أخرى.[21] ومهما اختلفت التسميات واتسع نطاقها يبقى شيء واحد شديد الوضوح، ألا وهو أن المؤسسات والولايات والبلدان تجدّ في البحث عن وسائل لإدخال مزيد من الحكم الذاتي في نظام عانى خلال عقود طويلة من تنامي الأنظمة والقوانين الناظمة لأعمالها (Berdahl and MacTaggart, 2000). يقول بينو شميدت Benno C. Schmidt, Jr. الرئيس السابق لجامعة ييل Yaleورئيس مجلس الأمناء لجامعة مدينة نيويورك City University ورئيس مجلس معاهد أديسون Edison School وهو يستبعد كل التعاريف والمصطلحات مركزاً على فكرة المزيد من الحكم الذاتي: «سواءً دعيت بالتسمية كلية ذات امتياز أو بأية تسمية أخرى فإن الحركة نحو المزيد من الحكم الذاتي في العمليات وفي الموارد موجودة ... وبرأيي إنها سوف تتنامى في المستقبل (Hebel, 2000, P. A34).

سياسات قابلة للتطبيق في المقايضة بين الحكم الذاتي والمحاسبة

استنتجنا من خلال دراسة تلك البدائل كلها بأن عناصر هذه المنهجيات عظيمة القيمة وينبغي أن تكون جزءاً من إطار لسياسة جديدة للمؤسسات العامة في الولايات المتحدة. ولكن يفترض بهذا الجدال العام ألا ينحو منحى البساطة في التفكير ويكتفي بالقول هل نريد التدخل الحكومي أم اللامركزية. بل يجب أن تتخذ المناقشات البناءة المقام الأول في كل جدال من هذا القبيل وبخاصة فيما يتعلق بالمصلحة العليا للدولة في رسالات الجامعات ومحاسبتها على الأداء. وقد يفيد طرح أسئلة من مثل «ماذا تريد الدولة من نظام التعليم العالي فيها؟» و «كيف تضمن بأن الطلاب، وبخاصة أولئك الفقراء منهم، يستفيدون من أية تغييرات جديدة في السياسة التعليمية؟».

التأسيس لميثاق على صعيد الولاية يربط بين التعليم العالي وحاجات المجتمع

في معرض الإجابة عن هذه الأسئلة يوصي «مشروع المستقبل» بالتأسيس لميثاق على صعيد الولاية كلها، تكون من أهم اهدافه الرئيسية توضيح غاية الدولة من دعم نظام التعليم العالي ووضع صيغة جديدة لأسلوب الحكم فيه يوازن بين مقدار ملائم من الحكم الذاتي مع المحاسبة عن الأداء لكل مؤسسة بما يناسب أوضاعها. ولعل أفضل نموذج هو ما قاله مايكل غيبونز Michael Gibbons الأمين العام لرابطة جامعات الكومنولث حين طرح فكرة «عقد اجتماعي» جديد بين العلم والمجتمع. يقول غيبونز إن الجامعات، منذ الحرب العالمية الثانية، تقدم للمجتمع بحوثاً وتعليماً في العلوم المختلفة لقاء تمويل وحكم ذاتي، وذلك من خلال «ترتيبات قامت على أساس من الثقة التي تحدد توقعات كل منهما من الآخر، والتي تتضمن، من حيث المبدأ، عقوبات مناسبة إن لم تمكن تلبية هذه التوقعات» (Gibbons, 1999, p.C81).

من هذا المنطلق ينادي «مشروع المستقبل» بمبدأ مماثل لمنظومات التعليم العالي في الولايات. ينبغي على كل ولاية أن تحدد حاجاتها وأدوار المؤسسات العاملة فيها. من بين الولايات التي تناولت هذه الفكرة بجدية ولاية نورث داكوتا من خلال علاقة

المرونة مع المحاسبة، وجامعة وست فرجينيا من خلال مبادرتها بعنوان «ميثاق من أجل مستقبل جامعة وست فرجينيا» (انظر على سبيل المثال West Virginia Higher Education Policy Commission 2003, "North Dakota University System, 2001). ومن المهم جداً التفكير ملياً بالعملية اللازمة لوضع ميثاق على صعيد الولاية قبل البدء بها. فمثلاً، كيف يمكن للولاية أن تجمع البيانات والآراء حول ما يريده الجمهور العام من نظام التعليم العالي؟ وهناك أيضاً أسئلة أخرى تتعلق بهذه العملية، مثل من الذي يجب أن يشارك في هذه العملية؟ ومن الذي سيشرف عليها وبالتالي يحتفظ بالميثاق؟ وكيف ستتم مراجعة الميثاق والموافقة عليه أمن الجمهور العام أم من الممثلين المنتخبين؟ وكيف سيتم إدخال هذا الميثاق في المساق العام؟

فيما يلي نقدم مشروعاً لهذا الميثاق بخطوطه العريضة، وهو مجرد نقطة البداية لمناقشات ينبغي أن تجري على صعيد الولاية، فهو يلقي الضوء على معايير الأداء التي من حق الجمهور العام أن يتوقعها من منظومة التعليم العالي. ربما تكون بعض نواحي هذا المشروع غير ذات علاقة باحتياجات الولاية، وربما توجد مجالات لم يتطرق لها، فكل ناحية فيه بحاجة للمزيد من التطوير، كما ينبغي وضع التفاصيل لأحداث معينة، وتوضيح وسائل التقييم، وتوصيف خطط التحسين المستمر (انظر الفصل الرابع للمزيد من التفاصيل حول أداء التعليم العالي في تعامله مع حاجات المجتمع):

- الإقبال على التعليم العالي غير كاف -. وهذا أمر على جانب كبير من الأهمية لمستقبل هذا البلد. لذلك يتوجب توسيع نطاق هذا الإقبال ليشمل قطاعات واسعة من السكان. ولكن ينبغي ألا نترك السياسة العامة تتوقف عند مسألة الإقبال على التعليم العالي، بل يجب أن يكون هدفنا أكبر من ذلك، بحيث يضمن النجاح الأكاديمي لشريحة آخذة بالاتساع من السكان وهذا يعني إعداد الطلبة إعداداً جيداً، وبالتالي الاحتفاظ بهم بعد أن ينتسبوا للجامعة.
- تحمل مسؤولية الاستخدام الفعال للموارد. وحيث إن كليات وجامعات الولاية هم أمناء الوديعة العامة والمسؤولة عن الاستثمار الأمثل لأموال دافعي الضرائب يجب

عليها أن تتعهد بانفاق المال العام بطريقة تستجيب بفاعلية للحاجات العامة، وهذا يعني الانتباه جيداً إلى الكفاءة والبحث عن السبل الكفيلة بتحسين الجودة والإقلال من التكاليف.

- التعليم والتعلم أمران على جانب كبير من الأهمية. لقد أخفت الجامعات أمر التعليم والتعلم تحت ستار كثيف من السرية بذريعة أن ما يجري داخل غرفة الصف شيء مقدس يجب ألا تطاله العيون الفاحصة. أما الآن فيتوجب على المؤسسات أن تفعل ما هو أكثر من مجرد إتاحة الفرصة والموارد اللازمة للتعلم، بل عليها أن تأخذ على عاتقها مسؤولية التعلم.
- الحفاظ على نزاهة المنح الدراسية واحترامها. يجب ألا يسمح لإغراءات رعاية الشركات للبحوث أن تحل محل نزاهة المنح الدراسية. يتعين على التعليم العالي أن يكشف كشفاً كاملاً عن جميع المصالح المالية التي يهتم بها الباحثون ومؤسساتهم، ويتعين على الجامعات أن تحتفظ بسيطرتها على حقوق النشر والمراجعة.
- إعداد الطلبة لديمقراطية الغد. فقد عمل التعليم العالي بدأب ومثابرة لإشراك الطلبة في خدمة المجتمع. فكان من شأن هذا العمل أن رسخ روح التطوعية عند الطلبة، لكنه لم يترجم إلى مشاركة أكثر فاعلية في العملية السياسية. يتعين على التعليم العالي أن يبذل المزيد من الجهود الجبارة لتشجيع الثقافة المدنية عند طلبة اليوم لضمان الفاعلية والتأثير لديمقراطية الغد.
- تعميق الخدمة والامتداد. لقد وجدت الكليات والجامعات وسائل عديدة لترد شيئاً إلى مجتمعاتها ومن خلال أنشطتها برامج تمتد إلى الطلبة المحليين وبرامج التعلم من خلال الخدمة وكذلك تطبيقات البحوث التي يجريها أعضاء هيئة التدريس على حاجات المجتمع. ولكن ما زالت هناك مجالات يتعين على الجامعات أن تكون فيها أكثر ضلوعاً في هذه الخدمات – وأهمها مشاركتها الداعمة للتعليم الابتدائي والثانوي.[22]

وإلى جانب كونه يحدد ويعرّف ماهية احتياجات الولاية، ينبغي للميثاق أن يحدد احتياجات المؤسسات وذلك من خلال توصيفه لما يجب أن تكون عليه فلسفة العلاقة بين الولاية والمؤسسات العاملة فيها، مثل:

- ما هي القرارات التي يفضل أن تتخذ مركزياً؟
- ما هي القرارات التي يفضل أن تترك بأيدي المؤسسات؟
- مانوع الحكم الذاتي الذي يساعد المؤسسة لتكون أكثر فاعلية؟
- ما هي الأنظمة والتدخلات المغالية في بيروقراطيتها؟
- ما هي الأولويات التي من مصلحة الولاية (الدولة) أن تواصل تدخلها فيها؟
- ما الصيغة الأكثر جدوى للمحاسبة إذا أخذ في نظر الاعتبار الظروف السائدة في الولاية؟
- كيف يمكن للولاية والمؤسسة أن تطور علاقة مستقرة طويلة الأمد بينهما؟
- ما التوقعات المعقولة إذا أخذ في عين الاعتبار مستوى دعم الولاية لمنظومة التعليم العالي واستثمارها في هذه المنظومة؟

إن ميثاقاً على صعيد الولاية لن يحل مشاكل التعليم العالي العديدة، لكنه خطوة بالاتجاه الصحيح نحو تحديد المسؤوليات والأولويات أمام من تتعامل معهم – ابتداءً من حاكم الولاية والسلطة التشريعية وحتى دافعي الضرائب وطلاب هذه المؤسسات. كما يجب أن تكون النقطة المحورية الناجمة عن هذه المناقشات مبدأ المزيد من الحكم الذاتي في عمل الجامعات والكليات العامة. ومقابل هذه الحرية ينبغي أن يكون هنالك اتفاق واضح بين الولاية وكل واحدة من هذه المؤسسات يوضح بالتفصيل الرسالات التفاضلية لهذه الأخيرة وكذلك مسؤولياتها العامة والوسائل المناسبة لقياس أدائها ورفع التقرير بشأنه. وهكذا، وبعبارة مقتضبة، يمكن القول إن الولاية (الدولة) تقايض الحكم الذاتي مقابل رسالات واضحة ومساءلة، بما يمنح المؤسسة مرونة لا بأس بها في أسلوب عملها وفي الوقت نفسه تحتفظ لنفسها بصوت عال ومسموع إزاء الأغراض العامة التي ينبغي للمؤسسة أن تهتم بها وتتابعها (انظر الشكل 7.2).

تنظيم الاتفاقيات المؤسسية: أدوار فريدة في نوعها ومسؤوليات وحريات

بعد أن يتم تحديد الأهداف العامة للولاية ويجري ذكرها في الميثاق تصبح المهمة التالية الواجب القيام بها تقرير موقع كل مؤسسة على حدة في تلك الصورة الكبيرة للولاية كلها. من أجل ذلك ينبغي على الولاية أن تناقش مع كل واحدة من المؤسسات العامة صيغة اتفاق مؤسسي. وهذا الأمر يتطلب من قادة المؤسسة أن ينخرطوا في مناقشات بنّاءة مع قادة الولاية حول الدور والرسالات الفريدة للمؤسسة ونوع الحكم الذاتي الذي تحتاجه لكي تنجح وتزدهر في المستقبل الصيغة الملائمة للمحاسبة الفاعلة والمقبولة من الطرفين. وفيما يلي نبين التقسيمات العريضة العامة التي ينصح «مشروع المستقبل» تضمينها في صيغة اتفاقية تعقد على مستوى المؤسسة.

- اتفاق بشأن رسالات: يجب أن تتم مناقشة تعريف واضح للرسالات العامة الفريدة للمؤسسة بين قادة المؤسسات ومندوبي الولاية بصورة مباشرة. فالمهم في هذه المناقشة بناء تنوع واع في النظام بحيث تلبي الرسالات في مجموعها احتياجات المجتمع حيث ينظر إليها من منظور النظام. قد يبدو هذا الأمر مثالياً، إلا أن عدداً من المؤسسات قد اعتمدته، وتشير الدلائل إلى أنه صحي ويجدد النشاط في رسالات المؤسسة ويبني لعلاقة جيدة بين المعسكرين الأكاديمي والسياسي.
- حكم ذاتي إجرائي: يقول روبرت برداهل الأستاذ الفخري في جامعة ماريلاند إن على الولايات أن تمنح المؤسسات حكماً ذاتياً إجرائياً وفي الوقت نفسه تحتفظ بسيطرتها على الدور وعلى الرسالات (Berdahl, 1998). وأفضل طريقة لإدارة هذا الحكم الذاتي أن تتولاه المؤسسات العامة ومجالس محافظيها. بل إن «مشروع المستقبل» يؤكد على صيغة للحكم الذاتي الإجرائي تحرر قادة المؤسسات من البيروقراطية التدخلية التي تحد من قدرتها على العمل بفاعلية في مناخ تنافسي للتعليم العالي، بما في ذلك ودون حصر، ما يتعلق ببنود الموازنة والتحديد المركزي للرسوم الجامعية وتوزعها، وإجراءات المشتريات والبرنامج الأكاديمي المطول والمرهق والممارسات المركزية في التوظيف.

الشكل 7.2 الموازنة الصحيحة بين الحكم الذاتي والمحاسبة

اتفاق بشأن الرسالة: يجب أن تتم مناقشة تعريف واضح للرسالة العامة الفريدة للمؤسسة مباشرة بين قادة المؤسسات ومندوبي الولاية. فالمهم في هذه المناقشة بناء تنوع واع في النظام. بحيث تلبي الرسالة بمجموعها احتياجات المجتمع حيث ينظر إليها من منظور النظام.

حكم ذاتي إرجرائيك يقول روبرت براداهل الأستاذ الفخري في جامعة ماريلاند إن على الولاية أن تمنح المؤسسات حكماً ذاتياً إجرائياً وفي الوقت نفسه تحتفظ بسيطرتها على الدور وعلى الرسالة. وأفضل طريقة لإدارة هذا الحكم الذاتي أن تتولاه الموسسات العامة ومجالس محافظيها.

المحاسبة على الرسالة: ينبغي إبرام اتفاقية أداء لبضع سنوات بين كل مؤسسة على حدة والولاية تحدد بوضوح ما الذي سوف تحاسب الموسسة عليه وكيف يتم إجراء هذه المحاسبة وكيف يجري تقييمها على فترات منتظمة. وهناك نوعان من الإجراءات التي سوف تحاسب عليها المؤسسات:

× مسؤلية الموسسة عن تعلم الطلبة

× النجاح الأكاديمي لشريحة واسعة من السكان

مشروع المستقبل: سياسة للتعليم العالي في عالم متغير www.futuresprofect.org

- المحاسبة على الرسالة: بما أن لكل جامعة وكلية رسالة تنفرد بها لذلك ينبغي أن تكون إجراءات المحاسبة فريدة أيضاً. ويجب التوصل إلى صيغة لاتفاقية خاصة بالأداء لسنوات عدة تبرمها كل مؤسسة على حدة مع الولاية، وبحيث تحدد بوضوح ما الذي سوف تحاسب المؤسسة عليه وكيف يتم إجراء هذه المحاسبة وتقييمها على فترات منتظمة. واعتماداً على طبيعة المؤسسة ورسالتها يمكن أن تغطي إجراءات المحاسبة إنتاجية البحوث والعلاقات مع الشركات المحلية أو خدمة المجتمع.

وهناك نوعان من الإجراءات يمكن اتخاذهما على مستوى الولاية كلها تتم محاسبة المؤسسة على أساسهما وهما مسؤولية المؤسسة عن تعلم الطلبة (انظر الفصل الثامن حول هذا الموضوع)، والنجاح الأكاديمي لشريحة واسعة من السكان (انظر الفصل التاسع للمزيد من التفاصيل).

ومن المهم جداً أثناء هذه المفاوضات بين المؤسسات والدولة أن تحدد السلطة التشريعية تصوراتها بوضوح، ذلك أن رؤساء الجامعات يشعرون في كثير من الأحيان أن السلطة التشريعية ترسل إشارات متناقضة ومختلطة. فقد دلّت البحوث التي أجريت في الماضي أن الحكومات في الولايات التي تحدد تصوراتها بوضوح تتلقى بالمقابل أداءاً جيداً من المؤسسات العاملة فيها[23].

لكن المحاسبة مسألة أثير حولها جدل كثير. يقول منتقدوها إنها أسلوب مغرق في بيروقراطيته، ويلزم المؤسسات بتطبيق معايير واحدة دونما اعتبار لرسالتها التي تنفرد بها، وإنه لا لزوم لها بالنظر للجودة التي يتمتع بها نظام التعليم العالي. أما نحن، في «مشروع المستقبل»، فنرى إن ثمة قوى تلح على المحاسبة، ولا يمكن الوقوف في مواجهتها. وبدلاً من أن تفرض حلول في المحاسبة يضعها نقاد التعليم العالي، فإن الطريق الأسلم والأذكى أن تقوم كل مؤسسة بوضع إجراءات للمحاسبة تناسب دورها ورسالتها. وإذا كانت الكليات والجامعات تريد أن تدخل في مفاوضات بناءة مع الدولة (الولاية)، يتعين الإقرار بوجود أخطاء في أداء التعليم العالي ينبغي معالجتها. يضاف إلى ذلك أنه بالنظر لحجم الاستثمار العام في التعليم العالي ينبغي،

بل يتعين، على المؤسسات أن تحاسب، وأن تتحمل مسؤولية تلبية احتياجات الولاية لكيلا تطغى المصالح المؤسسية. وهذا القول ينسجم مع ما قاله إيمز ماك غينيس Aim MsGuinness، محلل الشؤون الأكاديمية في المركز الوطني لأنظمة إدارة التعليم العالي، في تعليقه على أوضاع المؤسسات: «لم أر في حياتي حالة تكون فيها محصلة أهداف المؤسسات الفردية تساوي محصلة الأهداف العامة» (Stensland, 2003b, p.B1).

غير أن صيغ المحاسبة المتبعة في هذه الأيام غير مجدية، واعتماد «القياس» الواحد المناسب للجميع لا يفيد التعليم العالي. لذلك يظل الخيار الوحيد الصالح للمستقبل اعتماد مبدأ اتفاقيات إفرادية تحدد لكل مؤسسة على حدة إسهاماتها التي تنفرد بها، وكيف تجري محاسبتها، على أن تكون هذه المحاسبة مرنة ومقبولة من الطرفين وبما يتلاءم مع كل مؤسسة على حدة.

فوائد الاتفاقيات المؤسسية

نعرف جميعاً أن التعليم العالي في سائر أنحاء المعمورة يتحرك باتجاه هيكلية تعتمد مبادئ السوق. لذلك يتعين على القادة الأكاديميين والقادة السياسيين، في مواجهة هذا التحرك، أن يتفقوا على هيكلية لهذا النظام تقدم الفوائد العامة وتخدم الصالح العام. والجدير بالذكر أن ضغوط الموازنة والرغبة في خلق جو تنافسي مماثل لما يحصل في السوق قد دفعت القادة من المعسكرين، الأكاديمي والسياسي، إلى

الشروع في جدال حول مزيد من الحكم الذاتي في وقت أخذت فيه قضية المحاسبة تحتل موقعاً متقدماً في مفردات التعليم العالي. ونتيجة لهذا كله نشهد حالياً مناقشات جادة لم يسبق لها مثيل حول مقايضة الحكم الذاتي بالمحاسبة.

إن الاتفاقيات المؤسسية التي تحدثنا عنها في هذا الفصل تحمل وعداً جديداً في هذا الزمن الذي يكثر فيه الحديث عن هذه المقايضة. فهذه الاتفاقيات تقتضي بادئ ذي بدء أن يجلس القادة الأكاديميون والقادة السياسيون حول طاولة حوار بنّاء يناقشون فيه احتياجات الولاية وكيف يمكن أن يكون دور التعليم العالي في تلبية هذه

الاحتياجات. فالحوار يتيح لهؤلاء القادة أن يشرعوا في حديث جديد وأن يؤسسوا لعلاقة بين الدولة والمؤسسات تتوافق مع الحاجات الآنية دون أن يحاولوا الحديث ثانية حول كل نظام من الأنظمة القائمة، وأن يتوصلوا أيضاً إلى تفاهم خطي مشترك بخصوص دور المؤسسات ودور الدولة ومسؤوليات كل منهما، وبذلك يعملون على إزالة أي فهم مغلوط لهذه الأدوار ويهيئوا الأجواء لعلاقة بنّاءة. وبما أن هذه الاتفاقيات سوف توضع لكل مؤسسة على حدة وبما يناسب حجمها هنالك فرصة لتشجيع التنوع في الأدوار والرسالات بين المؤسسات. وإلى جانب ذلك يتيح هذا النموذج للدولة أن تبدأ بمشروع رائد يشمل مؤسسة واحدة أو اثنتين، فتكتسب الخبرة وتكسب القبول به قبل أن تعالج المنظومة كلها.

ومن خلال هذه الاتفاقيات وصياغتها من ألفها إلى يائها يستطيع قادة المؤسسات أن يطالبوا بالحكم الذاتي الإجرائي الذي يلبي ما تصبو إليه مؤسساتهم بدلاً من محاولة الخوض في عمل شاق جهيد لدراسة تعديل أو إلغاء الأنظمة القانونية القائمة واحداً بعد الآخر. والاتفاقيات المؤسسية تتيح للقادة الأكاديميين أيضاً دوراً قوياً في خلق إجراءات المحاسبة بدلاً من أن تفرض هذه الإجراءات عليهم من جانب السلطة التشريعية (كما حصل في عدد من الولايات والبلدان الأخرى). والمعروف أن القادة الأكاديميين يجتنبون الحديث عن المحاسبة لاعتقادهم بأنها إضافة جديدة للبيروقراطية. ربما هم على حق في اعتقادهم، إنما واقع الحال يشير إلى أنها قادمة شاء الأكاديميون أم أبوا.

ثم إن هناك فائدة لها أهمية بالغة تنجم عن الميثاق والاتفاقيات المؤسسية الفردية تتمثل بفهم أفضل لدى الجمهور العام لأدوار ورسالة التعليم العالي، ناهيك عن الإقرار بوجود أخطاء في أداء هذا التعليم والتوقعات التي يجب أن يحققها. وقد أشرنا في الفصل الخامس إلى أن عامة الناس لا يدركون هذه الأمور جيداً. كما أنه يوجد حالياً اهتمام عام متزايد، وقد آن الأوان لتقوم الجامعات بمعالجة هذه الاهتمامات وتؤسس لفهم ودعم جديدين لأدوارها ورسالتها.

إن المقايضة بين الحكم الذاتي والمحاسبة تجعل جميع الأطراف يشعرون بأنهم ينالون شيئاً من هذه الصفقة. القادة الأكاديميون يحصلون على الحكم الذاتي والقادة السياسيون يكسبون الرافعة التي تخولهم التأكيد على الحاجات العامة. وما هو أكثر أهمية من ذلك كله أن هذه العلاقة الجديدة توفر الشروط للتعليم العالي ليكون مرناً ويعمل كما الشركات ولكل مؤسسة ما يناسبها وليكون قادراً على تلبية احتياجات الولاية.

الفصل الثامن

من المسؤول عن تعلم الطلبة؟

ليس الموضوع نزاعاً بين مسؤولية تلقى على المؤسسات ومسؤولية يتحملها الطلبة، بل هو حاجة ينبغي للفريقين تحمل مسؤوليتها.

إذا كان على التعليم العالي أن يلبي حاجة المجتمع لخريجين يملكون المعرفة والمهارات والقدرات على تحقيق التقدم الذي يريده المجتمع فلا بد من حصول تغيير أساسي، وعلى الكليات والجامعات أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تعلم الطلبة.

تعمل الكليات والجامعات حالياً على افتراض أنها تقدم مقاعد الدراسة والمدرسين والكتب والمكتبات والكمبيوتر والبنية التحتية للانترنت وأن مسؤولية الطالب أن يستفيد من هذه الفرصة ويحولها إلى عملية تعلم ناجحة. ولكن لكي يكون التعلم ناجحاً وشاملاً لأكبر عدد ممكن من الطلبة لا بد من وجود أهداف واضحة لعملية التعلم، ليس فقط من حيث المحتوى، بل وأيضاً وجود أهداف واضحة للمهارات والقدرات الفكرية الواجب تحقيقها.

فيما يلي نقدم ثلاثة أمثلة توضح بجلاء استعداد المؤسسات لتقديم مجموعة من الفرص وتترك للطلبة مسؤولية ما إذا كان التعلم يصل حقاً لتلك الجودة التي يطلبها المجتمع الآن:

1- المؤسسات، وإلى حد كبير، لا تضع بياناً واضحاً لما هو متوقع من الطالب أن يتعلمه من حيث المعرفة والمهارات الفكرية والقدرات والمواقف ليصبح خريجاً على مستوى جيد من العلم والمعرفة – فهذا البيان يجب أن يكون دليلاً مرشداً للطلبة والأساتذة وللإدارة والموظفين، وكل من له علاقة بعملية التعلم.

2- مع أن عملية التعلم تعد محوراً مركزياً في رسالة كل كلية أو جامعة، إلا أن هذه المؤسسات (مع بعض الاستثناءات الضئيلة) لا تعرف، ولا تحاول أن تكتشف، مقدار التعلم الحاصل، بل تكتفي بقبولها كبرهان للتعلم إتمام الطالب للمقررات الدراسية المطلوبة، برغم وجود دلائل عديدة أن الطلبة يستطيعون اجتياز الامتحانات، وهم عادة يجتازونها، دون اكتسابهم للمهارات والمعرفة اللازمة.

3- في تلك الحالات التي يقرر فيها أستاذ المادة أو الهيئة التدريسية للبرنامج أو قيادة المؤسسة مواءمة المنهاج الدراسي وطريقة التعليم مع أهداف التعلم بغية تقييم التعلم الحقيقي وبالتالي القيام بالجهود اللازمة لتغيير طريقة التعليم بحيث تتحسن النتائج فإن المكاسب المتوخاة كبيرة.

إنهم، بعبارة أخرى، بعيدون كل البعد عما يحتاجه المجتمع من خريجين جيدي العلم والثقافة على الرغم من ذلك الحجم الكبير والمتنامي للبحوث التي تبين بجلاء أننا نستطيع تحسين هذه الأوضاع كثيراً إن اخترنا ذلك. ولكن حتى لو عملت الجامعات على معالجة كل من هذه الأمور تبرز مطالب أخرى ينبغي تلبيتها، فالتغيرات القوية الجارية في المجتمع هذه الأيام تريد أهدافاً جديدة للتعلم وتريد مهارات فكرية جديدة وتريد الجديد في المعرفة.

فالموضوع ليس نزاعاً بين مسؤولية تلقى على المؤسسات ومسؤولية يتحملها الطلبة، بل هو حاجة ينبغي للفريقين تحمل مسؤوليتها. وحين تتقبل المؤسسات تحمل هذه المسؤولية، يقابلها الطلبة بالمثل وحين تكون المؤسسات متفهمة للمخرجات المرجوة من التعلم، وحين توجد تقييمات ذات معنى مفيد لما يتعلمه الطلبة، وحين تكون هذه

التقييمات دليلاً مرشداً لجهود متواصلة تهدف إلى تحسين جودة التعلم يزداد إحساس الطلبة بمسؤولية إتقان فن التعلم. ولكن يبدو في معظم الحالات وكأنه توجد مؤامرة غير معلنة بين الأساتذة والطلبة تقضي بألا يزعج أحدهما الآخر، ولذلك تسود حالة من ضآلة الجودة.

ينبغي أن يكون هدف كل برنامج وكل مؤسسة أعلى من ذلك بكل تأكيد. ينبغي له أن يتضمن، في حده الأدنى، تطوير منهجية للتعلم تحفز الاهتمام وتبعث على الرضا فيكمل الطلبة كلهم تقريباً برنامجهم الدراسي. وما نشاهده الآن هو أن نصف الطلبة تقريباً يكملون هذا البرنامج. بيد أن هذه المنهجية المحفزة للاهتمام والتحدي الفكري ما هي إلا جزء من المهمة المطلوبة. ففي القرن الواحد والعشرين يريد المواطنون مهارات وقدرات أكبر من أي وقت مضى (بل ومختلفة عنها). وفي أحاديثنا هذه الأيام، إن لم نقل في ممارساتنا، يوجد إدراك على نطاق واسع بأن المطلوب اليوم هو شيء أكثر من المحتوى – أي مجرد المعرفة بالمادة الدرسية. وهناك اتفاق في الرأي بين قادة الشركات وقادة المؤسسات الأكاديمية حول الحاجة إلى بناء قدرات التواصل بشكل فعال والتفكير الناقد وحل المشكلات، حتى أن إتقان هذه القدرات أصبح يتطلب المزيد. فالتفكير الناقد في مجتمعات اليوم التي دخلتها التقنية يقتضي مزيداً من التأكيد على التحليل والاستنتاج الكمي.

وفيما عدا هذه المهارات التي نوقشت كثيراً (ولم يتحقق فيها الكثير) يحتاج المجتمع الجديد إلى المزيد من الوعي الأخلاقي العميق والقدرة على الحكم الأخلاقي المستقل، يحتاج إلى القدرة على اتخاذ زمام المبادرة، والقدرة على الإبداع، والمقدرة على العمل مع الآخرين، وعلى المعرفة بالعالم واحترام الثقافات المتعددة، ولعل أكثر هذه القدرات أهمية المسؤولية والفاعلية المدنية.[1]

يجب ان يكون الهدف النهائي في كل بنية أكاديمية خلق مناخ يكون التركيز فيه على التعلم، مناخ يصل فيه التعلم إلى مداه الأقصى، ويلبي المعايير الجديدة والعليا التي يحتاجها المجتمع هذه الأيام.

كيف تبدو مؤسسة تركز على التعلم؟

في كل عام جامعي يعكف الأساتذة على وضع تصميم جديد (أو يعيدون تصميم) للمقررات الدراسية ثم يشرعون في التعليم. وفي كل عام جامعي يختار الطلبة ما يريدون من هذه المجموعة الواسعة من المقررات المتاحة ويبدأون بالاستماع للمحاضرات وتدوين الملاحظات وقراءة الكتب. وقد تبين من البحوث التي أجريت عبر عقود من الزمن أن هذه الطريقة التقليدية تخلق فعلاً نمواً فكرياً لدى غالبية الطلبة في المستوى الجامعي، وهو نمو أكبر بكثير من ذلك النمو الذي يحدث لدى أفراد ذوي قدرات مماثلة ولم يشاركوا في هكذا تجربة جامعية. لكن هذه الطريقة لم تستفد من بحوث جديدة جرت أيضاً عبر عقود من الزمن حول كيفية تعلم الطلبة أو حول المنهجيات التربوية الجديدة في أصول التدريس والتي من شأنها زيادة مقدار تعلم الطلبة. أو بعبارة أخرى، إن هذه الطريقة لا تزال بعيدة عن تحسين جودة التعلم سواءً من حيث الكم أو العمق بما يتعلمه الطلبة أو تحفيز حماسهم والتزامهم تجاه عملية التعلم.

وخير وصف لهذا التقصير في الاستفادة مما نعلمه عن تحسين التعلم ما قاله راسل إدغرتون Russel Edgerton بخصوص «الفرص الضائعة» في العقدين الماضيين، حيث تحدث عما هو مطلوب من التعليم في القرن الواحد والعشرين حين قال:

> **لقد رفعت الستارة عن القرن الواحد والعشرين. وتبين أن التعليم الذي كان سائداً في القرن العشرين والذي تمتد جذوره إلى العصر الصناعي لم يعد كافياً لإعداد الطلبة الجامعيين لمواجهة التحديات المستقبلية.**
>
> **لقد حصلت ثلاثة مستجدات، تحديداً خلال السنوات الثلاثين الماضية، غيرت شيئين أساسيين هما ما يجب أن يتعلمه طلبة الجامعات وما هي الطريقة الأفضل لتسهيل هذا التعلم. أولها، إن طبيعة المجتمع الأمريكي قد تغيرت حيث ارتفعت المؤهلات المطلوبة لأداء أدوار عادية. وثانياً، لقد حدث تقدم هائل في معرفتنا حول كيف يتعلم الناس وكيف يمكن تسهيل هذا التعلم والأطر التنظيمية**

الأكثر فاعلية في دعم هذا التعلم. وثالثاً، لقد تم تطوير تقنيات جديدة تتيح الوسائل الجديدة في دعم جهود الطلبة والأساتذة معاً. إن التعليم في القرن الواحد والعشرين هو ذلك التعليم الذي يأخذ هذه المستجدات على محمل الجد (Edgerton, 2003a).

وواقع الحال أنه كلما تحرك المرء على سلسلة الطيف مبتعداً عما يفترض أنهم أفضل الطلبة – ويقصد بهم أولئك الطلبة الذين يمكن تسميتهم بالمثاليين أو الذين تمت تنشئتهم بأفضلية تعليمية – ومقترباً من أولئك الذين لديهم أساليب مختلفة في التعلم أو من غير ذوي الأفضلية التعليمية، تزداد وضوحاً تلك «الفرصة الضائعة». وهذا الواقع يعكس وجود موارد أكبر كثيراً، وتنوعاً في الخبرات التعليمية وهيكليات داعمة مكرسة للطلبة الأفضل. كما يعكس مقدرة الطلبة الأفضل على الاستفادة من الأسلوب التقليدي في التعليم برغم كونه يركز كثيراً على إلقاء المحاضرات والنقاش المجرد. لكن الاحتمال البالغ الأثر أنه إذا أمكنت الاستفادة من كل ما أصبحنا نعرفه وما هو ثابت في البيئة النموذجية، فمن المؤكد أن جودة ومقدار التعلم سوف يرتقيان عالياً عند جميع الطلبة وبخاصة عند أولئك الذين يفتقرون إلى الميزات التفضيلية.

وضعت كي ماك كليني Kay McClenny ست خصائص لمؤسسة تركز على التعليم مستندة في ذلك على أعمال أنجزها آرثر تشكرنغ Arthur Chickering بمشاركة زيلدا غامسون Zelda Gamson، وهي: «مخرجات واضحة التعريف لتعلم الطلبة، والمشاركة الطلابية في مجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية المتوائمة مع المخرجات المتوخاة وتكون متوافقة مع الممارسة التعليمية، والتقييم والتوثيق المنظم لتعلم الطلبة، والتأكيد على تعلم الطلبة من خلال عمليات الالتحاق والتوظيف والتوجيه والانتشار والتقييم وتطوير العاملين وإعطاء الأولوية لتحسين مستويات التعلم من خلال التخطيط المؤسسي ورصد الموارد والتركيز عليه بحيث ينعكس دوماً في قيادة المؤسسة ووثائقها الرئيسية وسياساتها وعملها لبناء ثقافة تعتمد الدلائل والقرائن» (McClenney, 2003, pp.6-8). تعطي هذه الخصائص الست توصيفاً لمؤسسة تأخذ على عاتقها مسؤولية خلق مناخ

يمكن الطلبة من اختيار متابعة دراستهم والنجاح الأكاديمي. وفيما يلي تفاصيل هذه الخصائص:

1- «مخرجات واضحة التعريف لتعلم الطلبة»: برغم أن الكليات والجامعات تفترض في كثير من الأحيان أنه يوجد، في مكان ما، فهم جيد لما يجب أن يتعلمه الطلبة قبل أن يصلوا إلى يوم التخرج، إلا أن هذا الافتراض يشوبه كثير من الغموض في الغالبية الكبرى من المؤسسات. وإن طلب إلى المؤسسات بإلحاح، فهي لا تستطيع أن تقدم تعريفاً واضحاً وصريحاً ومقنعاً لأهداف التعلم (أي المعرفة والمهارات الفكرية والمؤهلات والمواقف التي يجب على كل طالب أن يكتسبها). يجب على كل طالب أن يعرف ما هي الأهداف العامة للتعلم وما ينبغي له أن يكتسب. كما يتعين على كل عضو في الهيئة التدريسية أن يعرف ما هي الأهداف العامة للتعلم وما ينبغي أن تقدمه المادة التي يدرسها في سبيل الإسهام بتحقيق هذه الأهداف. يتعين على كل عضو في الهيئة التدريسية أن يتفهم الأهداف العامة وأن يلتزم بها لكي يركز التعليم والمشاورة على مساعدة الطلبة في الوصول إلى تلك الأهداف.

2- «المشاركة الطلابية في مجموعة متنوعة من الخبرات التعليمية»: تركز غالبية الطرائق التعليمية على أسلوب المحاضرات. وفي هذا الصدد تشير بعض الدراسات إلى أن ما يعادل 85 بالمائة من وقت الدراسة في غرفة الصف مخصص للمحاضرات. ربما تنجز المحاضرات التي تقدم بمهارة فائقة الشيء الكثير، إلا أن البحوث التي كثرت مؤخراً توضح بأن هذه الطريقة هي الأقل فاعلية حين يكون الهدف من التعلم تكوين فهم أعمق والقدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة مع الاقتدار على التفكير الناقد والتذكر على المدى الطويل لما يتعلمه الطالب. وهناك اتفاق في الرأي لدى الباحثين عموماً بأن الطالب يتعلم بشكل أفضل حين يتحول التعليم من أسلوب المحاضرات إلى أسلوب المناقشات داخل غرفة الصف، وإلى أنشطة تعليمية تتضمن المشاركة الفاعلة (مثل تمارين المحاكاة ومشروع يشارك فيه فريق عمل)، وإلى أسلوب التعلم من خلال تعليم الآخرين. ولكل أسلوب من

هذه الأساليب فوائده وحسناته، وقد يفيد استخدام عدد منها معاً. إلا أن اختيار الأسلوب الملائم والصحيح ينبغي أن يتواءم مع المخرجات المتوخاة من التعلم. وقد أجمعت البحوث على نقطة أساسية واضحة، هي: عندما يشارك الطلبة بنشاط في عملية التعلم بدلاً من الجلوس والاستماع دون مشاركة فإنهم ينتقلون من مرحلة الحفظ والاستظهار إلى مرحلة الفهم الأعمق (National Research Council 2000; Gradiner, 1998; Brent, 1996).

3- «التقييم والتوثيق المنظم لتعلم الطلبة»: دون هذا التقييم والتوثيق يستحيل على الطالب أو الأستاذ أو المؤسسة أو المجتمع أن يقرر ما إذا كان التعلم يحقق الأهداف المرجوة، كما يستحيل على الطالب أو الأستاذ أو المؤسسة أن يتحسن. وبغية تحقيق هذه الغايات لا يمكن للتقييم أن يكون بسيطاً مفرطاً في بساطته. ولكي يمارس هذا التقييم يومياً لا يجب أن يكون مرهقاً. وقد وضعت مجموعة واسعة من المؤسسات أنظمتها الخاصة في التقييم التي أكدت أن التقييم يمكن أن يتم بأسلوب عملي وأن التحسين كان من نتائجه. كما أن مجلس المساعدات للتعليم يعكف حالياً على العمل مع مجموعة اختبار تتألف من ستين مؤسسة لوضع نظام للتقييم يعتمد على الكمبيوتر، وهذا النظام يتمتع بميزة التقدم والتطور العلمي إضافة إلى تكلفته الزهيدة، كما أنه سهل الاستعمال على الانترنت، ما يتيح استخدامه في مواقع عديدة.

4- «التأكيد على تعلم الطلبة من خلال عمليات الالتحاق والتوظيف والتوجيه والانتشار والتقييم ومكافأة أعضاء هيئة التدريس والإداريين»: ليس الأمر المثير للدهشة وجود أخطاء في جودة تعلم الطلبة تبرز للعلن على فترات منتظمة، بل إن ما يدعو للاستغراب أن عملية التعليم تسير كما هي، دون أن يجري قياس لنتائجها على الإطلاق، حتى أن أعضاء هيئة التدريس الذين يبذلون الجهد والوقت لابتكار أساليب أكثر فاعلية لا يثابون على أفعالهم – بل هم في معظم الأحيان يعاقبون.

5- «التأمل الفردي والمؤسسي في نتائج التعلم بما يؤدي إلى فعل يهدف إلى التحسين»:

هنا تصبح التقييمات التكوينية ذات أهمية بالغة. فالتقييم مطلوب لرسم خارطة سير أعمال الطالب والمؤسسة وقياس مدى التقدم.

6- «ينبغي أن ينعكس التركيز على التعلم دوماً في وثائق المؤسسة الهامة وفي سياساتها وفي جهود الأساتذة وسلوك قيادتها»: إن أهداف التعلم يجب أن تحدد بوضوح ليس فقط من حيث توقعات الطلاب (مقتضيات التخرج، على سبيل المثال) وإنما أيضاً لجهة توقعات الأساتذة والموظفين وللمؤسسة بمجموعها.

ليست عملية تقييم مخرجات التعلم بالعملية البسيطة. فهناك شيئان لا بد من أخذهما بعين الاعتبار. أولاً، لدينا أمثلة عديدة لمؤسسات حققت نجاحاً جيداً في تطوير وسائل ممتازة لقياس وتسجيل مقدار ما يتعلمه الطالب. وهذا أمر جيد يمكن فعله. وثانياً، لدى الخبراء دلائل وفيرة حول العمل الواجب القيام به وكيف تشرع المؤسسة بالعمل وما هي الثغرات التي يجب تفاديها. فالطريقة موجودة، ويمكن القيام بها. وليس ثمة حاجة للبدء من لا شيء.

يقدم الباحثان كاثرين بالومبا وتـرودي بانتا، على سبيل المثال، وصفاً جيداً لخصائص التقييم المفيد، وهي خصائص يمكن استخدامها دليلاً عند تطوير المؤسسة لنظام خاص بها (Palomba and Banta, 1999, p.16)، حيث ينبغي أن يتصف هذا النظام بما يلي:

- طرح أسئلة مهمة
- يعكس رسالة المؤسسة
- يعكس أهدافاً براغماتية وغايات التعلم
- يحتوي على منهجية مدروسة لتخطيط عملية التقييم
- يرتبط بصنع القرار الخاص بالمناهج
- يرتبط بعمليات أخرى مثل التخطيط ووضع الميزانية
- يشجع على مشاركة الأفراد من داخل وخارج الجامعة
- يحتوي على أساليب التقييم ذات العلاقة

- يتضمن دلائل مباشرة عن التعلم
- يعكس ما هو معروف حول كيفية تعلم الطلبة
- ينقل المعلومات إلى قراء عديدين
- يؤدي إلى التأمل والفعل من جانب الهيئة التدريسية والموظفين والطلبة
- يسمح باستمرارية التقييم ومرونته وإدخال التحسينات عليه.

خلق ثقافة مؤسسية للتعلم عالي الجودة

إذا كان للمؤسسة أن تتغير وتصبح ذات تركيز على التعلم، وإذا كانت المؤسسة تنوي تطبيق التغيرات آنفة الذكر، فلا يفيدها أن تبدأ بإصلاحات طفيفة هنا وهناك من الجوانب. بل إن ثمة تغييرات أساسية وجوهرية ينبغي إحداثها في ثقافة المؤسسة.

الانتقال من الكلام إلى التركيز على الأداء الحقيقي

لا توجد كلية أو جامعة تقصد أن يكون التعليم فيها ضعيفاً. إن استمع المرء إلى خطاب المؤسسات أو قرأ دليل المؤسسة، يجد أن التعليم فيها هو أهم ما لديها، وهو مسؤولية خاصة تلقى الكثير من الاحترام. لكن الواقع غير ذلك، حيث نرى الفرق الشاسع بين الخطاب وواقع الحال.

أجرى المركز الوطني لتحسين التعليم ما بعد الثانوي سلسلة من اللقاءات والحوارات شملت 378 أستاذاً جامعياً طرحت عليهم أسئلة تتعلق بالإنتاجية والجودة، وفيما يلي نبين نوعين من الإجابات:

> **ليست جودة التعليم بالأمر الذي نناقشه صراحة فنحن نفترض أن كل شخص يحاول أن يجاري الآخرين فيما يتعلق بمواد مختلف المجالات التي يدرسونها. وأعضاء هيئة التدريس لدينا يعملون بجد واجتهاد ويريدون أن يظلوا على علم بكل ما يجري، لذلك ليس ثمة ما يدعو للقلق بخصوص الجودة** (Massy، ٢٠٠٣، p.152).

ليست جودة التعليم قضية تبرز للنقاش داخل القسم ذلك أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بمحتوى المقرر الدراسي، ونحن عادة لا نناقش محتوى المقرر الدراسي. كل واحد في هذا القسم يقوم بعمله خير قيام (Massy، ٢٠٠٣، p.152).

تبين لنا هذه الأمثلة من الإجابات أن أعضاء هيئة التدريس عادة يميلون إلى اعتبار الجودة مساوية للتعليم مع التغطية الماهرة لمحتوى برنامج تخصصهم العلمي. لكن تقييمات المقرر الدراسي – الامتحانات والبحوث الفصلية – أيضاً تركز على المحتوى. لكن الشيء المفقود هو التأكيد على الأهداف الأكثر عمقاً لعملية التعلم.

وأعضاء هيئة التدريس عموماً لا يفكرون كثيراً بخطة المقرر الدراسي الذي يدرسونه ولا بالوسائل الأكثر فاعلية لإشراك الطلبة بقوة في عملية التعليم والتعلم. وكما يقول وليام ماسي: «إن الضغط الذي يدفع أعضاء هيئة التدريس للقيام بالبحوث هو الذي يحبط النشاط الفكري لهم، ولولا هذا الضغط فإن هذا النشاط يأتي تلقائياً» (Massy, 2003, p.160).

يشير ماسي في هذا السياق إلى دول مثل هونغ كونغ والمملكة المتحدة والسويد والدانمارك واستراليا وسنغافورة، واصفاً إياها بأنها بلدان تكتسب أهمية لأنها تفكر وتعمل جاهدة في سبيل الجودة التعليمية، فهو يقول: «أظن أنه بعد جيل واحد سوف يكف الناس عن الحديث بأن نظام التعليم في الولايات المتحدة هو أفضل نظام في العالم.» (Massy, 2003, p.161). ويساورنا اعتقاد أن هذا الأمر قد حصل فعلاً، في بعض المجالات.

يقترح ماسي على المؤسسات الشروع في نوع من التدقيق الأكاديمي سعياً من أجل «عمل يتميز بالجودة»، ويحدد في هذا السياق سبعة مباديء تربوية تساعد المؤسسات في تطوير ما أسماه ثقافة الجودة، وهي:

1- تعريف جودة التعليم في ضوء المخرجات.

2- التركيز على عملية التعليم والتعلم وتقييم الطلبة.

3- السعي ما أمكن للربط بين المنهاج الدراسي والعملية التربوية والتقييم.

4- العمل المتعاون لتحقيق المشاركة والدعم المتبادلين.

5- الإعتماد على الوقائع حين اتخاذ القرارات حيثما أمكن.

6- التعرف إلى أفضل الممارسات والتعلم منها.

7- جعل التحسينات المستمرة في قمة الأولويات (Massy, 2003, p.186).

الانتقال من حالة التنكر للمسؤولية إلى تقبلها

اعتادت المؤسسات، ومنذ عهد بعيد جداً، أن تلقي تبعات مسؤولية التعليم على الطلبة، وتدعي أن الطالب إذا لم يتعلم فذلك لأنه لم يدرس جيداً، أو لم يفكر جيداً، أو لا يريد أن يتعلم أو لأن إعداده لم يكن كافياً.[2] والاتجاه السائد عند معظم المؤسسات يتمثل بالافتراض القائل إن أي مشكلة أو إحباط في التعلم فمرده إلى الطالب. وإن أقدم طالب على التسرب من التعليم فإن الجواب المعتاد – هذا إذا لوحظ تركه للجامعة – «ما كان ينبغي لنا أن نقبل هذا الطالب في جامعتنا أصلاً.» وبهذا الصدد يقول راندي سوينغ Randy Swing: "المؤسسات تضع اللوم على الطالب إن لم يتعلم، أو تنحي باللائمة على المدارس الثانوية لأنها لا ترسل لها طلبة أعدوا الإعداد الجيد» (Shapera, 2002, p.16).

لو كان ثمة طالب واحد، أو بضعة طلاب، يتسربون من الجامعة أو يخفقون في تحصيل التعليم الكافي، ولولم تكن ثمة جامعات أو كليات تنجح في تعليم هكذا طلبة، لأمكن القول إن هذا الكلام صحيح. لكن المسألة، لسوء الحظ، ليست مسألة عدد ضئيل من الطلبة لم تكن هذه التجربة ناجحة معهم. بل غالبية الطلاب يتسربون من الجامعة، ومنهم من يعودون للدراسة، لكنهم لا يلبثون أن يغادروا.[3]

ومع ذلك، هناك مؤسسات حققت نجاحاً لافتاً في تعليم طلبة يأتون إليها وهم في عوز علمي. نذكر منهم على سبيل المثال، جامعتين هما جامعة كزافيه Xavier

في نيوأورليانز وجامعة تكساس في إلباسو El Paso، كان لهما إنجاز جيد في تعليم الطلبة. ربما تقول جامعات أخرى عن هؤلاء الطلاب إنهم لم يتلقوا الإعداد العلمي الكافي لدخول الجامعة، أو إنهم بحاجة لجهود كبيرة لتعليمهم. وهنالك مؤسسات أخرى من نوع هاتين الجامعتين منها كلية المجتمع في دنفر Denver، وكلية المجتمع في فالنسيا Valencia اللتان حققتا معدلات في النجاح (من حيث التخرج أو الانتقال إلى الدراسات العليا) أفضل من مؤسسات أخرى لديها طلبة من أمثال هؤلاء الطلبة (CCSSE 2003, Florida Department of Education, 2002). المهم في هذه الأمثلة إن تلك المؤسسات قبلت أن تتحمل المسؤولية، ولم تتنكر لها وبذلت الجهود الكبيرة لجمع البيانات اللازمة واستخدامها في سبيل تحسين الأداء.

الانتقال من التركيز على السمعة وعلو المنزلة إلى التركيز على التعلم

يوجد اعتقاد سائد عند المؤسسات ومنذ قرون عديدة أن سمعة الكلية أو الجامعة وعلو مكانتها تعادل جودة التعلم التي يتمتع بها طلبتها. كما أن ثمة إدراكاً متزايداً في هذه الأيام لدى أسرة التعليم العالي وصناع السياسات بأن المؤشرات الحالية المستخدمة بدائل للجودة (مثل التصنيفات التي تضعها المجلات المختصة والسمعة والهبات التي تتلقاها وانتقائية الطلبة ومكتباتها وما تحتويه وما إلى ذلك) لا تعطي المعلومات الكافية عن جودة التعلم في المؤسسة، هذا إن تضمنت شيئاً من هذا القبيل.[4] وقد تبين للباحثين إرنست باسكاريلا Ernst Pascarella وباتريك تيرنزيني Patrick Terenzini من خلال استعراضهما للبحوث التربوية بما يتعلق بالتعليم والتعلم أنه «يندر أن نجد دلائل ثابتة تشير إلى أن لسمعة الجامعة أو انتقائيتها أو مواردها التعليمية أثراً مهماً لدى الطلبة في مجالات معينة مثل التطور التعليمي أو المعرفي أو الفكري» (Pascarella and Terenzini, 1998, p.592). ومع ذلك، عندما تنشر التصنيفات الجديدة في مجلة U.S. Newa & World Report (والتي تبنى عادة على مقاييس الانتقائية والسمعة) يحدث صخب لدى الجميع لمعرفة درجة تصنيف مؤسساتهم ومؤسسات غيرها.[5] ويعقب هذا النشر عادة سعي حثيث للاستفادة من درجة التصنيف التي حصلت عليها المؤسسة، أو

محاولة إجراء ضبط للعوامل التي تحسن درجة التصنيف. وفي الوقت نفسه تواصل المؤسسات التي لم تحصل على درجة تصنيف عالية – وكثير منها لا تحصل على ذلك – تذمرها وادعاءها بأن هذه التصنيفات لا تخلو من الأخطاء، وأنها غير عقلانية، وهذا هو أقل ما تقوله.

بيد أن ما هو أكثر أهمية من ذلك، ضرورة التخلي عن ذاك الاعتقاد السائد أن سمعة المؤسسة تعادل الجودة. وتلك الفكرة القائلة بأن الطالب يتلقى التعليم الممتاز إن هو ذهب إلى كلية أو جامعة من جامعات النخبة، إنما هي فكرة مضللة. ولكن توجد فائدتان اثنتان إن ذهب الطالب إلى إحدى جامعات النخبة، وهما: أولاً، أن الطلبة يتعلمون من بعضهم بعضاً بقدر ما يتعلمون من أساتذتهم، لذلك فمن المفيد للطالب أن يدرس جنباً إلى جنب مع طلبة أذكياء لهم اتصالاتهم ويتوقعون أن ينجحوا كما تتوقع لهم المؤسسة أن ينجحوا. وثانياً، لدى جامعات النخبة تسهيلات كثيرة للتعلم – المكتبات والتقنية وماإلى ذلك – إضافة إلى شبكة واسعة من الخريجين تساعد في تطوير المهن مستقبلاً.

إذن، لماذا تقاوم الجامعات الأفضل محاولة معرفة الواقع حول مقدار ما يتعلمه طلبتها؟ يقول بيتر أيويل Peter Ewell: "إن جامعة هارفارد وجامعة وليامز Williams لن تكونا في وضع رديء في الدراسة الاستطلاعية لمدى مشاركة الطلاب [NSSE] وانخراطهم في العملية التعليمية، لكن مؤسسات كثيرة غيرها قد تبدو في وضع جيد بغض النظر عن سمعتها» (Shapera, 2002, p.6).

ومن الأشياء التي تعزز درجة تصنيف المؤسسة وبالتالي سمعتها وعلو مكانتها هو ذلك الاستخدام الخاطئ لدرجات SAT و GRE و LSAT. لكن هذه الدرجات، برغم الاعتقاد الواسع، لا تتضمن قدرة الطالب على التعلم ولا مقدرته لأن يصبح عضواً نشطاً فاعلاً في الجامعة أو في المجتمع بعد التخرج. وعلاوة على ذلك، فإنها لا تعطي أية معلومات حول جودة التعلم أو الخطاب الفكري في الجامعة التي ينتسب إليها طلبة

يحملون هذه الدرجات العالية. لذلك تستخدم الاختبارات ذات المواصفات الموحدة كوسيلة مساعدة في صنع القرارات التي تستند إلى معلومات لا تستطيع الاختبارات العادية أن تقدمها. لكن الأمر الرئيسي الذي تفيد فيه هذه الاختبارات هو

أنها تدفع للأعلى (أو الأسفل) سمعة الجامعة. وتبقى الحقيقة البسيطة أننا لا نعرف من هي المؤسسات التي تقدم ما يقال إنه تعليم ممتاز من حيث قيمته المضافة.

ضغوط جديدة لأجل التغيير

ثمة عادة قديمة تزعم ببساطة أن المستوى العالي من التعليم يأتي من المقررات الدراسية الجامعية وليس من محاولة قياس أية نتيجة من النتائج، وهي عادة ترجع في تاريخها بهذا البلد إلى عام 1636. وتدعمها خطابات أحسن التدرب عليها. وقلما نجد من يطعن بها أو ينتقدها فيما خلا الباحثين الذين ضاقوا ذرعاً بوضع لا يفضي إلى النتائج المطلوبة للتعلم. وحتى حين يوجد مثل هذا النقد فإنه غالباً ما تتجاهله المؤسسات. أما اليوم فتوجد ضغوط جديدة تدفع مؤسسات التعليم العالي نحو طرح أسئلة حادة ومستدامة حول ما الذي يتعلمه الطلبة حقاً.

السوق

كلما ازداد توجه التعليم العالي نحو السوق، ومع تزايد المنافسة واشتدادها يبرز الطلب الطبيعي على مزيد من المعلومات حول من يتعلم ماذا. والمعلومات من شأنها أن تحرك الأسواق. والتعليم العالي، بهذا المعنى، لا يختلف عن غيره من الأسواق. وعلى سبيل المثال لا الحصر، أدركت عدد من الجامعات الربحية الشهيرة مثل جامعة فونيكس Phoenix، حاجتها لخلق سمعة أفضل لها تعتمد الجودة أساساً لها وطورت استخدامها لأنظمة موسعة للتقييم واستعانت أيضاً بما توفر لها من مخرجات لتعلم الطلبة في جميع مقرراتها الدراسية لتقدمه حجة داعمة لتطبيق هذه الأنظمة في ولايات متعددة من أجل حق منح الدرجات العلمية ولعقد مقارنة بين ما هو متوفر لديها

من معلومات والافتقار إلى المعلومات الخاصة بمخرجات تعلم الطلبة في الجامعات والكليات التقليدية. فكان وجودها عاملاً محفزاً يجبر المؤسسات التقليدية على البدء بجمع المعلومات من تلقاء نفسها.

البيئة السياسية

تتزايد مشاعر القلق لدى صناع السياسات في الولايات وعلى المستوى الفدرالي إزاء عدم استعداد مؤسسات التعليم العالي لمعالجة موضوع المحاسبة، لا سيما وأن الشركات تطالب بخريجين على مستوى جيد من التعليم والجمهور العام يريد معلومات تساعده في دراسة الخيارات المتاحة في التعليم العالي (US House Committee on Education and Workforce and US House Subcommittee on 21st Century Competitiveness, 2003).

ومن جهة أخرى كان هناك أصوات خيَّبت أمل صناع السياسات من مطالبات القادة الأكاديميين بمزيد من الحكم الذاتي واضحة ومتعالية أثناء سلسلة من الاجتماعات عقدها «مشروع المستقبل» مع مجموعات الهدف في العام الجامعي 2001–2002، حيث أوضح المشرعون في الولايات أن القادة الأكاديميين لن ينالوا الحكم الذاتي دون مزيد من المحاسبة. وكانوا يطالبون بتقييمات لعملية التعلم. فقد قال أحد المشرعين: «لدينا أحسن نظام جيد للتعليم العالي، لكننا لا ندري ما الذي نريده منه. أنا أريد خطة واضحة المعالم نستطيع من خلالها أن نعرف المخرجات ثم نقيس ما الذي نفعله.» وقال آخر: «تعجبني فكرة ثقافة التقييم.» (Immerwahr, 2002, p.16).

وسواءً أقر بذلك قادة التعليم العالي أم لم يقروا، فإن صناع السياسات في الولايات وعلى المستوى الفدرالي يصرون على طلب المزيد من الإجراءات الصريحة والواضحة للأداء في التعليم العالي مقابل مزيد من الحكم الذاتي في الأمور التشغيلية. ففي تقرير صدر مؤخراً عن لجنة مشتركة من الكونغرس كانت اثنتان من خمس توصيات تنصان على ما يلي: «تحسين معلومات السوق والمحاسبة العامة.» و «رفع التدخل

الحكومي عن التعليم العالي.» (US House Committee on Education and Workforce and US House Subcommittee on 21st Century Competitiveness, 2003) إذا لم ينتبه قادة التعليم العالي وبدأوا يجيبون عن أسئلة يطرحها الجمهور العام وصناع السياسات، فسوف يجدون أنفسهم في موقف شبيه بموقف التعليم الابتدائي والثانوي. حيث حدد صناع السياسات الوسائل اللازمة لوضع المعايير وتقييم الأداء.

وفي هذا الإطار تقدم لنا ولاية إلينوي مثالاً جيداً لما يمكن أن يحدث عندما يتعاون قادة الولاية مع القادة الأكاديميين ويعملون معاً يداً بيد لخلق بيئة تلتزم بـ«تقرير ما يعرفه الطلبة وما هم قادرون على فعله حين يكملون برنامجاً دراسياً فريداً» (Performance Indicator Advisory Committeee, 2002, p.1). فالهدف هو تقديم الدليل المفيد لجودة تعلم الطلبة، وفي الوقت عينه تقدم المعلومات الراجعة في سبيل تحسين ضمان الجودة والمحاسبة. ولهذه الغاية وافق مجلس التعليم العالي بولاية إلينوي بتاريخ الرابع من شباط/فبراير عام 2003 على تقييمات إلزامية وضعت صيغتها المؤسسات ذاتها تجرى عند انتهاء السنة الثانية والسنة الرابعة من الدراسة الجامعية. وليست هذه التقييمات ذات مطالب عليا، بل يمكن أن تتخذ شكل «حقائب معلومات» أو اختبارات أو عملاً في المختبر أو خدمة داخل القسم أو مجموعة منها. إنما الهدف الرئيسي هو تقييم المستوى الذي وصل إليه الطالب وإن لزم الأمر إدخال تحسينات في أعماق عملية التعلم.

إن تجربة ولاية إلينوي تجعلنا نعيد صياغة السؤال «هل يتعلم الطلاب؟» أي إن السؤال الصحيح يجب أن يكون «هل يتعلم الطلاب ما يجب أن يتعلموه، وما يستطيعون أن يتعلموه، وما يلزم أن يتعلموه، وهل هم يتعلمون المعرفة والمهارات الصحيحة؟» وأمام المطالب التي تريدها الولايات كل على حدة، مثل مهارات ضرورية لتلبية احتياجات اقتصادها والمهارات اللازمة لمشاركة كاملة في المجتمع، يصبح من الضروري وضع مجموعة عريضة لأهداف التعلم.[6]

ولاية فلوريدا، على سبيل المثال، تفكر حالياً بفرض تقييمات ذات مطالب عالية تجعل المؤسسات العامة مسؤولة، وتحاسب على ما يتعلمه الطلبة – أو لنقل على وجه الدقة، على ما لا يتعلمه الطلبة – خلال فترة انتسابهم للجامعة. يطلب إلى الطلبة التقدم للامتحان قبل دخول مرحلة التعليم ما بعد الثانوي، ويتقدمون لامتحان آخر قبل التخرج. فالولاية تهدف من ذلك إلى قياس القيمة المضافة. وحاكم الولاية جيب بوش Jeb Bush يريد أن «يغير تغييراً جذرياً وكبيراً طريقة تمويلنا للتعليم العالي ... وهو (أي الحاكم) يريد برهاناً للعائد من الاستثمار». وبموجب هذه الخطة المقترحة، سوف يرتبط «جزء كبير من تمويل كل جامعة» بنتائج الامتحانات ("College FCAT?" 2003 ,"...). وهنا تكمن مصلحة عليا للكليات والجامعات التي تشكل منظومة التعليم العالي العام بولاية فلوريدا بأن تتخذ زمام المبادرة في وضع التقييمات التي تؤمن بها.

سياسات لتحسين جودة التعلم

ينبغي أن يكون هدف سياسة الولاية توليد الدافع لدى المؤسسات لخلق ثقافة في الجامعة تركز الاهتمام على تعريف التعلم وقياسه وتحسينه – أو بتعبير آخر خلق بيئة يكون المتعلم محور اهتمامها. ينبغي على هذه السياسة ألا تلقي عن غفلة منها حواجز على الطرقات أو تحبط نشوء ثقافة الجودة. ولكي تتمكن الجامعات والكليات من الاستفادة مما نعرفه ومن جدواه يجب أن يتكون التزام من جانب أعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلبة على حد سواء للانتقال بعملية التعليم والتعلم إلى مركز القلب في المؤسسة حيث يتحمل الجميع مسؤولية تعلم الطلبة. فالسياسة لها دور كبير في العمل على خلق الحس بالمسؤولية المشتركة في عملية التعلم. وليس هذا بالعمل السهل، ولا هو بالعمل الذي يقتضي صيغاً تقليدية لتدخل الدولة (أو الولاية).

إن للأسرة الأكاديمية مصلحة كبرى في تقديم يد العون إلى صناع السياسات في وضع الصيغ المناسبة والفعالة للمحاسبة ولطالما تحدث قادة التعليم العالي عن التقييمات التي تجري في مرحلتي التعليم الابتدائي والثانوي ووصفوها بأنها تجري

بتحريض مباشر من صناع السياسات في الولاية وأنها تعتمد كثيراً على اختبارات بسيطة جداً ولا تقيس الأهداف الحقيقية للتعليم (وهي التفكير الناقد والقدرة على تطبيق المفاهيم العلمية في مشكلات واقع الحياة ... وغيرها). وإن لم يتخذ القادة الأكاديميون زمام المبادرة في وضع التقييمات المفيدة والهادفة – أي التقييمات التي تأخذ في اعتبارها المهارات الفكرية الأساسية والمعرفة والقدرات والمواقف التي يحتاجها المجتمع – وغيرها من إجراءات المحاسبة، فإن صناع السياسات سيفرضونها على المؤسسات، مثلما فعلت الدولة (حكومة الولاية) في التعليم الابتدائي والثانوي، وكما هو مذكور صراحة في التشريع الفدرالي الذي يحمل العنوان «لا ينبغي أن يترك طفل واحد دون رعاية No Child Left Behind، ناهيك عن الخطر الماثل دوماً من فرض سياسات جديدة سلبية الأثر في بيروقراطيتها.

طرح الأسئلة الصحيحة

من أهم أدوار قادة السياسات أن يطرحوا الأسئلة الصحيحة على النظام التعليمي في ولاياتهم وقادته. ولعله من المفيد أن يبدأ صناع السياسات وقادة الجامعات بطرح أسئلة تساعد في تأطير الموضوع، مثل:

- ما هي المعرفة التي يتوقع للطالب أن يكتسبها ليكون منتجاً وفاعلاً في قوة العمل وكمواطن؟ وماذا يعني القول يجري إعداد الطلبة من أجل مشاركة ناجحة في الاقتصاد والمجتمع؟
- ما هي المهارات والمعارف اللازمة لجميع الطلبة بصرف النظر عن مادة الاختصاص؟
- ما هي المعرفة والمهارات التي يمتلكها الطلبة عندما يتخرجون من الجامعة؟
- أي الطرائق التدريسية تستعمل حالياً وهل هي تتيح مخرجات تعلم ناجح لجميع الطلبة؟
- ما الدور الذي تؤديه التقنية في تحسين طريقة التعليم والتعلم؟ وما الدور الذي تلعبه في تقييم التعلم؟

- ما الإجـراءات التقييمية الـواجب اعتمادها لتبيان إتقـان الأهـداف الأكاديمية ومستويات المعرفة المتفق عليها؟
- ما هي الأولويات وما هو التوازن الصحيح لدور عضو هيئة التدريس في كل مؤسسة بين البحوث والتعليم والمشورة والخدمة؟
- أي المؤسسات نجحت في تحقيق مستويات عليا للتعلم؟ وما هي السياسات التي اتبعتها الولاية في المساعدة على ذلك، وأيها كان معوقاً؟

تبني السياسات التي تشجع على تحمل مسؤولية التعلم

عندما يبدأ النقاش الهادف والمدروس يصبح بمقدور الولايات والمؤسسات أن تخطو باتجاه تبني السياسات والممارسات التي تؤكد على اكتساب الطلبة للمعرفة وتعلمهم للمهارات الأساسية والضرورية للنجاح في عالم اليوم. وبمقدور مشرعي الولاية أن يختاروا عدداً من الطرائق التي قد تبدأ بوضع الحوافز وتنتهي بفرض القرارات وذلك بغية دفع المؤسسات نحو تطوير ثقافة تثمن وتدعم وتحسن وتقيم تعلم الطلبة وتعلن نتائجها. يرى «مشروع المستقبل» أنه لا ينبغي على قادة السياسات في الولاية أن يحاولوا تطبيق منهجية من يفرض رأيه، بل أن يتعاونوا جيداً مع القادة الأكاديميين في وضع سياسات تعكس تنوع الرسالة المؤسسية والجسم الطلابي في كل مؤسسة. وعلى القادة الأكاديميين أن يحضروا إلى هذه المناقشات ولديهم استعداد للإقرار بوجود الأخطاء، وأنهم جاهزون ليكونوا مشاركين في إيجاد الحلول.

وعموماً، يعتقد «مشروع المستقبل» أن السبيل الأكثر فاعلية لسياسة الدولة (أو الولاية) يكون من خلال التركيز على:

(1) وضع طرائق فاعلة لتقييم تعلم الطلبة.

(2) معرفة الجمهور العام بالنتائج. وهناك روافع عديدة لدى السياسة لتنفيذ ذلك.

أولى هذه الروافع المشاركة الإلزامية (أو بتشجيع مالي) في الدراسة الاستطلاعية الوطنية لمشاركة الطلبة NSSE أو الدراسة الاستطلاعية لكلية المجتمع حول مشاركة

الطلبة CCSSE. وبالتالي تعريف الجمهور العام بالنتائج. أما الدراسة الاستطلاعية الوطنية NSSE فهي تقيس درجة مشاركة الطلبة وانخراطهم في مؤسستهم، وتستعين بخمس علامات قياس هي: مستوى التحدي الأكاديمي، التعلم النشط والمتعاون، والتفاعل بين الطالب والأستاذ وإثراء الخبرات التعليمية، والبيئة الجامعية الداعمة. لكن الدراسة التي تعتمدها كلية المجتمع CCSSE مختلفة قليلاً، ذلك أنها تركز على العلاقات القياسية للتعلم الفعال والمتعاون وعلى جهد الطالب والتحدي الأكاديمي وتفاعل الطالب مع الأستاذ ودعم المتعلمين. وغني عن القول إن نتائج هكذا دراسات تساعد المؤسسات في معرفة مدى فاعلية إسهامها في تعلم الطلبة من خلال قياس مستوى المشاركة الطلابية وانخراطهم مع مؤسستهم، وفي العملية الأكاديمية ذاتها ومع أساتذتهم ومع الطلبة الآخرين. كما أن هذه النتائج تساعد في تحسين كل ما تقدمه الجامعات من أنشطة. وبرغم أن كلا الدراستين المذكورتين لا تقيس تعلم الطالب بصورة مباشرة، إلا أنهما تقدمان للطلبة المحتملين وأسرهم معلومات جيدة حول مدى جدية المؤسسة في التركيز على عملية التعلم. ثم إن هناك أمراً ذا أهمية خاصة ذلك أنهما توجهان اهتماماً لإشراك الطلبة من ذوي الدخل المحدود في محاولة للرد على معدلاتهم المتدنية في التخرج والتحصيل العلمي. وقد شاركت في الدراسة الاستطلاعية الوطنية NSSC 437 كلية وجامعة مدة الدراسة فيها أربع سنوات، وما يقرب من نحو 348 000 طالب من طلاب السنة الأولى والسنة الأخيرة في عام 2003. أما في الدراسة التي رعتها كلية المجتمع CCSSE فقد شارك فيها أكثر من 65 300 طالب من نحو 93 كلية مجتمع في العام نفسه.

أمام هذا النجاح الذي حققته كلتا الدراستين، الوطنية NSSE وبرعاية كلية المجتمع CCSSE، يقترح «مشروع المستقبل» وضع دراسة استطلاعية وطنية حول مشاركة أعضاء هيئة التدريس وانخراطهم في عملية التعليم تستعين بأساليب مماثلة لقياس هذه المشاركة.

والرافعة الثانية لهذه السياسة تقتضي وجود تقييمات لعملية التعلم يتم تطويرها في المؤسسات وتعلن نتائجها على الجمهور العام، أو التشجيع على ذلك. والشفافية ضرورية جداً حين الشروع في تطوير هذه التقييمات وذلك لكي يعرف الطلبة المحتملون وآباؤهم ومجتمع الأعمال وكذلك الجمهور العام ما نوع التعليم الذي يقدم إلى أبنائهم وما الذي يتوقعونه من الأموال التي تدفع ضريبياً أو كرسوم جامعية. أحد هذه الأمثلة ذلك الاشتراط الذي وضعته الحكومة الفدرالية ويقتضي الإعلان عن معدلات التخرج للرياضيين. كما أن إعلان النتائج من جهة أخرى يساعد في ممارسة ضغط على الكليات والجامعات بهدف التحسين.

والرافعة الثالثة هي توفير نظام معلومات عامة عن التعلم. ويجب أن يكون الهدف من هذا النظام إنتاج أنواع مختلفة من التقييمات إن أخذت معاً تخلق حافزاً لتحسين أداء المؤسسات بطريقة أفضل كثيراً من مجرد تصنيف واحد للمؤسسة. ونود أن نشير في هذا الصدد إلى نظام SwissUp الذي يوفر المعلومات لعامة الناس. وموقعه على الإنترنت هو http://www.swissup.com يتيح للمستخدم أن يصنف الجامعات السويسرية وفق تخصصها العلمي وبما يتناسب مع المعايير التي يضعها المستخدم فهو «مصمم للطلبة الحاليين والمحتملين الذين يبحثون عن معلومات تتيح إجراء المقارنات والمفاضلات حول ما تقدمه الجامعات.» كما أن نظام SwissUp يصنف هذه الجامعات وفق معايير متعددة يرى واضعوه أنها مهمة جداً لقناعة الطلبة ولجذب اهتمامهم والنسبة التناسبية بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومدة الدراسة وفاعليتها. فقد أدرك واضعو النظام أن تصنيفاً واحداً لمراتب الجامعات لا يمكن أن يكون شاملاً وأن الجودة صعب تفسيرها، وهم يقولون: «استناداً إلى مؤشرات منتقاة يتيح نظام SwissUp إجراء مقارنة للتوجهات التربوية المعتمدة في الجامعات. أما التصنيف وحده فلا يتيح إعطاء التسمية «أفضل جامعة في سويسرا» ولا يتيح للمرء أن يقول «أفضل تدريب» في حقل دراسي معين. ولكن من خلال مجموعة من التوجهات ومجموعة من المؤشرات يتيح التصنيف إجراء مقارنة بين الجامعات طبقاً للمؤشر المختار وتفسيراته» ("The SwissUp Ranking", 2001).

ورابعاً، تأسيس نظام تنافسي للمنح التعليمية. وهذه منهجية أساسية أخرى يمكن للحكومات أن تتبعها في وضع برنامج للمنح التنافسية التي تدعم عمليات التحسين في أصول التدريس. وهناك هدفان كبيران يعتقد «مشروع المستقبل» أنهما يتحققان من خلال برنامج من هذا النوع إن أتقن وضعه وتصميمه. الأول تشجيع استخدام الطرائق الثابتة صحتها في التعلم مثل التعلم المعتمد على حل المسائل، والتعلم متعدد الاختصاصات والتعلم من خلال الخدمة والعمل في الأقسام الداخلية والتعلم التعاوني. والهدف الثاني تشجيع الاستخدام الفعال والمفيد للتقنية في سبيل تحسين عملية التعلم إضافة إلى الحرص على الإقلال من تكلفة تقديم المقررات الدراسية. وبالطبع تعد هاتان المنهجيتان متداخلتين.

كما أن لبرنامج المنح التنافسية فائدة كبرى في موازنة نظام مكافآت الأساتذة فضلاً عن كونه مشجعاً للجامعات ووسيلة لاعتماد الطرائق الأكثر فاعلية في التعليم. وليس الهدف منه الإقلال من الحوافز التي تشجع الأساتذة على القيام ببحوث وأعمال علمية عالية الجودة. بل هو يهدف إلى وضع حوافز على قدر مساوٍ من القوة للقيام بالتعليم الفاعل. (انظر الفصل العاشر للمزيد من التفاصيل حول مفهوم المنح التنافسية).

وأما الرافعة الخامسة لهذه السياسة فتقضي بتحسين أسلوب الاعتمادية. تستطيع الحكومة أن تمد نفوذها إلى الهيئات المانحة للاعتمادية فتشجع اعتماد مستوى أعلى من التنظيم الذاتي يشتمل على تقييم نتائج المتعلم. وقد شرعت بعض الهيئات الإقليمية الاعتمادية بالتأكيد على ضرورة وجود دليل واضح وعام لعملية التعلم، ونخص بالذكر في هذا المقام الرابطة الغربية للمعاهد والكليات Western Association of Schools and Colleges والرابطة الجنوبية للمعاهد والكليات Southern Association of School and Colleges كما أن مجلس التعليم العالي للاعتمادية Council for Higher Education Accreditation، وهي الهيئة العليا التي تشرف على هيئات الاعتمادات قد اعتمدت من ضمن مهامها تحرك الجامعات باتجاه مخرجات التعلم. بيد أن الصعوبة

الكبرى تكمن في كون الجامعات الكبرى ذات السمعة الحسنة لا تخشى فقدانها للاعتمادية، وبالتالي فإن الرافعة الرئيسية لهذه السياسة ستتوجه نحو المؤسسات الجديدة والهامشية. لذلك ينبغي أن تكون الخطوة التصحيحية جعل تقرير الفريق المانح للاعتمادية تقريراً معلناً وبهذه الطريقة تصبح الرغبة في إعطاء أفضل مظهر ممكن أمام عالم يتسم بالتنافسية حافزاً لتحسين الأداء والاستجابة للنقد. وكما تبين من التطورات الأخيرة في عدد من البلدان – مثل المملكة المتحدة وهونغ كونغ والسويد، على سبيل المثال – يمكن تطوير صيغ أكثر قوة وفاعلية للتدقيق الأكاديمي (وهي خطوة أكثر تقدماً من المنهجية الأمريكية في الاعتمادية) تتيح تركيزاً أكبر كثيراً على جودة التعلم (Massy, 2003).

مما لا شك فيه أن للحكومة مقدرة التأثير على الهيئات المانحة للاعتمادية. صحيح أن هذه الهيئات تتمتع باستقلالها وهي مسؤولة أمام الجامعات والكليات، إلا أنها تعتمد كثيراً على الحكومة في صلاحياتها. فمثلاً، ومن خلال ممارسة حديثة العهد لهذه الصلاحية، أصرت الحكومة الفدرالية أنها ومنذ أعوام عدة أقرت تعيين أعضاء من الهيئات العامة في مجالس إدارة هذه الهيئات.

وأخيراً تقضي الرافعة السادسة إنشاء هيئة في التعليم العالي مماثلة لهيئة «تقييم التقدم الحاصل في التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية National Assessment of Education Progress (NAEP)" وذلك أن لهذه الهيئة وظيفة عالية القيمة فهي تتيح للولايات أن تجري مقارنة بين نتائج طلابها الذين تقدموا لهذه التقييمات مع أمثالهم في الولايات الأخرى وإن أرادت الكليات والجامعات أن تنشيء نظامها الخاص للتقييم فإن إحداث منهجية للمقارنة على المستوى الوطني يبدو أمراً على جانب كبير من الأهمية.

ولكن تتضح أمامنا مشكلتان جراء إحداث «تقييم التقدم الحاصل في التعليم NAEP في مرحلة التعليم العالي. أولى هاتين المشكلتين أن امتحانات هذا التقييم

طوعية. وبالتالي فإن دعوة طلبة الجامعات للتقدم لهذه الامتحانات أشد صعوبة من دعوة تلامذة الصف الثالث لهذه الامتحانات. وثانياً، إن إقناع الجامعات والكليات للسماح بإتاحة المعلومات عن أداء طلبتها أمام الجمهور العام يحتاج إلى عمل طويل. لذلك لا بد من بذل الجهود المكثفة وطرح الأفكار الجديدة لجعل هذه السياسة عملية.

تحمل المسؤولية

لا يزال التعليم العالي في أمريكا أفضل نظام في العالم من مختلف النواحي. ولكن هذا التفوق لا يعني إطلاقاً أنه لا توجد فسحة للتحسين. بل يجب أن يكون الهدف النهائي خلق نظام يرتقي بالتعليم والتعلم إلى المستوى العالي، أو على الأقل إلى المقام الذي تحتله

منزلة البحوث والنشر. ينبغي لهذا النظام أن يتأكد بأن الحصول على شهادة أو درجة علمية لا تعني فقط أن حاملها أصبح أكثر علماً ومعرفة مما كان عليه حين دخل الجامعة، وإنما أيضاً أنه قد أصبح قادراً على التفكير الناقد وعلى تطبيق مبادئ مختلف الاختصاصات العلمية في حل المسائل المعقدة، والعمل بفاعلية إلى جانب الآخرين ويواصل تعلم كيف يتعلم. ولن يحدث هذا الأمر حتى تقبل المؤسسات أن تتحمل نصيبها من مسؤولية تعلم الطلبة. إن صناع السياسات في الولايات وعلى المستوى الفدرالي يطالبون بضمان التعلم ويدعمهم في ذلك الجمهور العام وأرباب العمل. وإن كانت المؤسسات لا تريد أن تتحمل أعباء قوانين تفرض عليها، يتعين عليها أن تخرج من وراء ستار خطابها وتواجه الواقع.

الفصل التاسع

توسيع مجالات الإقبال على التعليم العالي والنجاح

بعد تاريخ طويل من التحسينات التي طالت التحركية الاجتماعية من خلال الإقبال المتزايد على التعليم العالي برزت للوجود أخطاء كبرى باتت تتهدد هذا الإرث الأمريكي العظيم.

يوجد حالياً اتفاق في الرأي على نطاق واسع داخل المجتمع أن الاقتصاد في هذه الأيام يتطلب عمالاً ماهرين ومثقفين ولديهم معرفة جيدة. وهذا ما يلاحظ من تناقص عدد الأعمال التي يناسبها عمال الياقة الزرقاء وتزايد عدد الوظائف التي تحتاج لخريجي الجامعات. بيد أن هذا التغيير الحاصل في تكوين قوة العمل ليس الحافزالوحيد الذي يدفع المرء لاكتساب مستوى أعلى من التعليم. بل إن المشاركة في المجتمع وفي النظام السياسي هي أيضاً تقتضي مزيداً من العلم والمعرفة، وكذا تعقيدات الحياة المدنية، بما فيها من اقتصاد وطلب على مهارات ومعرفة أكثر من أي وقت مضى. ولكي تنجح أمريكا وتواصل ازدهارها يتعين على مواطنيها، كل المواطنين، أن يشاركوا وينخرطوا في هذا الازدهار. لقد أصبحت الشهادة الجامعية في هذه الأيام ذات أهمية كبرى تعادل أهمية الحصول على شهادة الدراسة الثانوية في عقد الخمسينيات من القرن الماضي، فهي الآن سبيل المرء إلى التحركية الاجتماعية وإلى نجاحه الشخصي ومشاركته المدنية.

إن الفرصة وإتاحتها في منزلة القلب من العقد الاجتماعي الذي ابرمته أمريكا مع مواطنيها. ولكي يكون هذا العقد مفيداً في معناه ينبغي لشريحة كبرى من السكان- وعلى وجه الخصوص من ذوي الدخل المحدود ومن الملونين - أن يطرقوا أبواب الجامعات والكليات ليدخلوها ثم ليخرجوا منها ناجحين. ولكن بعد تاريخ طويل من التحسينات التي طالت هذه التحركية الاجتماعية من خلال الإقبال المتزايد على التعليم العالي برزت أخطاء كبرى باتت تتهدد هذا الإرث الأمريكي العظيم. وبرغم المناقشات الدائرة حالياً على نطاق واسع بين صناع السياسات والقادة الأكاديميين والجمهور العام حصلت تغيرات مؤخراً في السياسة الفدرالية وسياسات الولايات واتخذت اتجاهاً معاكساً. فكان من شأن هذه التغيرات، مضافاً إليها الاعتماد المتزايد على قوى السوق لهيكلة التعليم العالي، وكذلك التغيرات الحاصلة في استراتيجيات المؤسسات، أن أبطأت وعكست معدلات النمو في الإقبال على الجامعات. وعلاوة على ذلك، دلت الدراسات التي أجريت مؤخراً على خطأ كبير، ذلك أن قسماً كبيراً من الطلبة، وبخاصة من الطلبة الملونين من ذوي الدخل المحدود، قد خاب أملهم جراء إتاحة المزيد من فرص دخول الجامعات، فتسربوا من الجامعات وأخفقوا في الحصول على التعليم والشهادة المطلوبين. وبات واضحاً لدينا الآن أن إفساح المجال لدخول التعليم العالي ليس كافياً.

إن الإخفاق في الأداء في مواجهة الوعد بمزيد من إمكانيات إقبال الطلبة على الجامعة أمر مزعج يبعث على القلق، ليس فقط بسبب أهميته البالغة، بل وأيضاً لأن معرفتنا لكيفية نجاح التعليم العالي في هذه الرسالة موجودة وفي متناول الجميع. وقد بينت برامج عديدة بما لا يدع مجالاً للشك أن بمقدور الجامعات والكليات أن توفر التعليم الناجح لشريحة متزايدة باستمرار من السكان، بما فيهم الطلبة من ذوي الدخل المحدود، ودون أن تضحي بجودة التعليم أو صرامة المنهاج الدراسي.

مطالب قوة العمل الجديدة

يطلب الاقتصاد الجديد قوة عمل تتمتع بمعرفة جيدة ومهارات عالية. فقد تزايد الطلب كثيراً خلال السنوات الأربعين الماضية على الشهادات الجامعية بغية الحصول على

فرص عمل أفضل. ففي عام 1959، على سبيل المثال، كان 20 بالمائة فقط من الوظائف «النخبة» تتطلب شهادة من نوع أو آخر لإتمام التعليم ما بعد الثانوي. وارتفع هذا العدد من الوظائف عام 1997 إلى نحو 56 بالمائة (Judy and D'Amico, 1998, p.6). ومنذ عام 1973 ازدادت نسبة الموظفين في المكاتب من الذين يحملون شهادة إتمام التعليم ما بعد الثانوي من 25 بالمائة إلى 54 بالمائة حتى أن عدد عمال الياقة الزرقاء الذين يحملون شهادة جامعية قد ارتفع بمعدل 11 نقطة مئوية من 17 إلى 28 بالمائة (Carnevale and Fry, 2003).

من جهة أخرى، يرى القادة السياسيون وقادة الأعمال والقادة الأكاديميون ونسبة متزايدة من الجمهور العام أن الازدهار المستقبلي لهذا البلد يحتاج إلى مزيد من المواطنين الذين يتمتعون بالقدرات والمهارات العالية التي تتطلبها الوظائف في هذه المرحلة حتى أرباب العمل الذين كانوا معتادين على توظيف خريجي المدارس الثانوية، مثل دوائر شرطة البلدية، قد باتوا الآن يشترطون فيمن يود التوظيف لديهم أن يكون حاملاً لشهادة جامعية[1]. تشير توقعات المجلس الخاص بالتنافسية Council on Competitiveness إلى تزايد عدد الوظائف التي تشترط الحصول على المهارات الفنية بمعدل 51 بالمائة مع حلول عام 2008. كما تشير تقديرات أخرى إلى أن أربعة عشر مليون وظيفة من أصل عشرين مليون «وظيفة جديدة» ستظهر للوجود قبل حلول عام 2008 وسوف تتطلب نوعاً أو آخر من شهادة الدراسة بعد المرحلة الثانوية (Carnevale and Fry, 2003).

إذن فالشهادة الجامعية تشكل بطاقة دخول إلى فرص العمل هذه، ناهيك عن كونها أيضاً تفتح الأبواب أمام إمكانيات أخرى. وبما أن تكوين قوة العمل الأمريكية يتغير سريعاً فإن أعداداً متزايدة من الأفراد سيجدون أن من مصلحتهم العودة إلى التعليم العالي بشكل أو بآخر (برنامج جامعي، أو عن طريق التعلم من الانترنت أو دخول جامعة من جامعات الشركات) وذلك بهدف اكتساب مهارات جديدة وفي أغلب الأحيان للحصول على الشهادة المطلوبة في أعمالهم. أما أولئك الذين لا يحملون

شهادة جامعية، أو على الأقل شهادة إتمام مرحلة معينة من التعليم العالي فسوف يبقون بعيداً لا ينالون شيئاً من هذه الفرص الجديدة.

النقلات الاجتماعية مطلب آخر أشد إلحاحاً

إن الشيء المهدد بالأخطار في قبول الطلبة من ذوي الدخل المحدود والطلبة الملونين في التعليم العالي أكبر كثيراً مما يتهدد جامعة تتصف بالتنوع، بل وأكبر من وجود مواطنين يملكون المهارات اللازمة لقوة العمل. فالشيء الواقع في دائرة الخطر هو ذلك المبدأ الأساسي في ديمقراطيتنا – وهو مبدأ قائم على المشاركة الواسعة في الأنشطة المدنية وعلى التحركية الاجتماعية. ففي أيامنا هذه يتزايد اعتماد التحركية الاجتماعية على اكتساب التعليم الجامعي. ولكي تواصل أمريكا القيام بوظيفتها كمجتمع منفتح وعادل ينبغي لقسم كبير من مواطنيها أن يواصلوا تعلمهم ويكملوا بنجاح تعليمهم الجامعي ويحصلوا على الشهادة الجامعية.

ولكي يحدث هذا الأمر يتعين على القادة الأكاديميين وصناع السياسات أن يركزوا جل اهتمامهم ويستثمروا طاقاتهم ومواردهم في هذا الموضوع. ينبغي على الدولة (الولاية) وعلى المؤسسات أن يحرصوا جميعاً على أن جميع الطلبة الذين يدخلون الجامعات والكليات يخرجون منها وفي أيديهم شهادة جامعية، ليس فقط لأن هذا هو الشيء الصحيح الذي ينبغي فعله، وإنما لأسباب أخرى أيضاً. فالذين يحملون الشهادة الجامعية يصبح لديهم دخل أفضل من دخل أولئك الذين لم يكملوا الدراسة الجامعية، ويتمتعون بصحة أفضل ومشاركة مدنية أكبر. عندما ينجح الطلاب في دراستهم يحصل دافعو الضرائب على عائد أكبر لاستثماراتهم.

ولكي يقدم التعليم العالي خدمته للمجتمع ويشكل واسطة جيدة للتحركية الاجتماعية ينبغي أن ينتهي القبول في الجامعات بتحقيق المنجزات. وهذا بالتالي يستتبع التوقعات بأن جميع الطلاب، إن أعطوا البرامج الجيدة والمجدية، يصبحون متعلمين أقوياء. ولدينا حالياً برامج ذات امتداد واسع وحفاظ على الطلبة أثبتت أن

هذا الأمر يمكن تنفيذه. لكن هذه البرامج النموذجية يجب أن تتغير من كونها خروجاً عن المألوف ومنعزلة تخدم عدداً محدوداً من الطلبة لتصبح جزءاً من المسار العام للتعليم العالي.

الدخل

تشير دراسة أجرتها «الهيئة العامة للاستثمار الوطني في التعليم العالي» أن «العامل الأوحد والأكثر أهمية في تحديد مستوى الدخل هو مستوى العلم والثقافة» (Council for Aid to Education, 1997). ويمكن التأكد من ذلك عند مقارنة مستوى الثقافة مع التغير في الدخل. فالأشخاص الذين يحملون شهادة جامعية لم تتأثر أجورهم بالتضخم المالي في الفترة من 1976 وحتى 1995. أما أجور الأشخاص الذين لديهم شيء من الدراسة الجامعية فقد انخفضت بمعدل 14 في المائة، ومن يحملون شهادة دراسة ثانوية فقط انخفضت أجورهم 18 في المائة بينما انخفض دخل من تسربوا من الدراسة بمعدل 25 في المائة (Council for Aid to Education, 1997)[2].

من جهة أخرى، تبيّن لنا الطبقة المتوسطة الصغيرة والآخذة بالتزايد والمؤلفة من ذوي البشرة السمراء وذوي الأصول الاسبانية أهمية الدراسة الجامعية من حيث مستوى الدخل أولاً ومن حيث الأشياء الكثيرة التي ينبغي فعلها. وبرغم أن هاتين الفئتين من السكان قد حققتا مكاسب لا بأس بها في الأوضاع الاقتصادية والاجتماعية (وهذا مؤشر على التحركية الاجتماعية) إلا أن فجوة كبرى لا تزال قائمة. والتعليم عامل عظيم الأهمية في سد هذه الفجوة وفي خلق فرصة مجدية للمشاركة الكاملة في المجتمع. تشير الإحصائيات أن 26 في المائة من السكان البيض من سن الخامسة والعشرين فما فوق قد أتموا بنجاح دراستهم الجامعية، مقابل 16.5 في المائة من الأمريكيين الأفارقة و 10.5 بالمائة من ذوي الأصول الإسبانية (Harvey, 2002)[3]. وإذا نظرنا إلى دخل الأسرة الجديد نجد أن الفجوة تزداد اتساعاً. فقد بلغ وسطي دخل الأسرة في العام 1995 مبلغ 7400 دولار لذوي البشرة السمراء و 5000 دولار للأسرة الواحدة من ذوي الأصول الإسبانية، بينما وصل دخل الأسرة من السكان البيض إلى 61 000 دولار (Phillips, 2002, p.136).

وإن استمرت معدلات القبول في الجامعات وإتمام الدراسة الجامعية على النحو الذي تسير عليه اليوم حيث ينال الطلبة الأثرياء من البيض النسبة الأكبر من النجاح الأكاديمي فإن المجتمع سوف يزداد انقساماً في طبقاته الاجتماعية. أولئك الأشخاص الذين يستفيدون من فرص القبول في الجامعات ونيل العدد الأكبر من الوظائف التي تتطلب المهارات سوف يزدادون نجاحاً وازدهاراً، وأولئك الذين لم يتلقوا الإعداد الكافي لن يبقى أمامهم سوى الأعداد المتناقصة من الوظائف التي لا تتطلب المهارات، ويتزايد انعزالهم عن الفرص.

المشاركة المدنية

إضافة لما تقدم توجد منافع هامة كثيرة للتعليم الجامعي رغم أنها يصعب تعدادها بحساب الكم، نذكر منها المشاركة المدنية والحياة الفكرية والصحة الأفضل. تشير البحوث إلى أن خريجي الجامعات يدلون بأصواتهم في الانتخابات ويشاركون في الحملات السياسية ويتطوعون للقيام بأعمال مختلفة بمعدلات أكبر كثيراً من أولئك الذين يحملون شهادة الدراسة الثانوية أو أقل منها. وقد أدركت الكليات والجامعات أهمية هذه الأمور في الحياة الوطنية فعملت على رفع مستوى اهتمام الطلبة في خدمة المجتمع وتقوية الالتزام المؤسسي للتعاون الوثيق مع المجتمعات المحيطة بها. مثال ذلك، ارتفع عدد أعضاء «الميثاق الجامعي Campus Compact" وهي مؤسسة وطنية تضم رؤساء الكليات الذين يعملون على رفع مستوى المشاركة المدنية وخدمة المجتمع في المجمع الجامعي، إلى 900 مؤسسة منذ تأسيسها عام 1985. كما أن أرقاماً قياسية من أعداد طلبة السنة الجامعية الأولى يشاركون في أعمال تطوعية.[4] وقد أشارت دراسة أجراها معهد بانيتا Panetta Institute إلى أن ما نسبته 73 في المائة من طلبة الجامعات قد شاركوا في أعمال تطوعية، منهم نحو 41 في المائة قد قاموا بهذه الأعمال في ما لا يقل عن عشر مناسبات (Clymer, 2000). وكذلك، تسهم الدراسة الجامعية في ازدياد أعداد من يشاركون في العمل السياسي. وطبقاً لمعلومات من اللجنة المختصة بدراسة الناخبين الأمريكيين في الانتخابات التي جرت عام 1996 فإن:

- 49 في المائة من الفئة العمرية 18-24 سنة وأتموا أربع سنوات من الدراسة الجامعية شاركوا في التصويت.
- 39 في المائة من الطلبة من هذه الفئة العمرية وأتموا دراسة سنة إلى ثلاث سنوات بالجامعة شاركوا بالتصويت.
- 22 في المائة من خريجي المدارس الثانوية من الفئة العمرية 18-24 سنة شاركوا في التصويت (Clymer, 2000).

الصحة

توجد علاقة تبادلية قوية بين الدخل والمستوى الثقافي والصحة. فقد لوحظ أن الأشخاص من ذوي المستوى الثقافي الأعلى ضمن مجالات دخل معين هم في وضع صحي أفضل من أولئك الذين مستواهم الثقافي أدنى منهم. كما لوحظ ارتفاع في النسبة المئوية للسكان الأصحاء الذين تزيد أعمارهم عن الخامسة والعشرين في عام 1997 مع ارتفاع مستواهم الثقافي ومن مختلف مجالات الدخل. كما يوضح ذلك الجدول التالي:

- من هم دون المرحلة الثانوية: 38.7 في المائة
- من حملة الشهادة الثانوية أو ما يعادلها: 57.8 في المائة
- من لديهم دراسة جامعية إلى حد معين: 67.6 في المائة
- من حملة درجة البكالوريوس أو شهادات أعلى: 79.7 بالمائة (U.S. Department of Education, 2002).

التحصيل العلمي: مشكلة لم تنته عند الإقبال على الجامعات

شهد النصف الثاني من عقد الستينيات من القرن الماضي مفاوضات مجددة للعقد الاجتماعي في أمريكا. فقد شهد القرن الذي سبقه قصة توسع طويل وبطيء لإقبال الطلبة على دخول الجامعات، فكان النصف الأخير من عقد الستينيات مرحلة تسارع ملحوظ لهذا التوسع. ففي عقد الستينيات هذا ابتدأت عملية إنهاء الفصل

العنصري والتمييز الطبقي والتمييز في النوع الاجتماعي وكان من ثمار هذه العملية أن فتحت أبواب الجامعات أمام طيف واسع وعريض من الطلبة. كما ركز القادة السياسيون والأكاديميون اهتمامهم على إفساح مجال دخول الجامعات لأولئك الذين كانوا سابقاً ممنوعين من دخولها رسمياً أو بصورة غير رسمية.

ولكن، ومع مزيد من الدعم السياسي والشعبي للإقبال المتزايد، وحيث أن أعداد المقبولين في الجامعات ارتفعت، حصل نوع من الانقطاع، تزايد الإقبال ولكن تراجع التحصيل الدراسي الجامعي وإتمام الدراسة حتى مرحلة الشهادة. واليوم وبعد انقضاء ثلاثة عقود ونصف العقد، وبرغم الاهتمام المتزايد بضرورة استمرارية الإقبال على الدراسة الجامعية ينبغي أن يترافق هذا الإقبال مع التحصيل الدراسي الفعلي. فالإقبال على الجامعات لا يعني شيئاً دون إتمام التحصيل الدراسي وقد أدرك الجميع الآن أن الفرصة محدودة حتماً حين يبدأ الطلاب الدراسة ولكن لا يواصلون هذه الدراسة حتى الحصول على الشهادة.

تشير الإحصائيات إلى أن معدلات إتمام الدراسة عند الطلبة من ذوي الدخل المحدود والطلبة الملونين متدنية جداً. ومن بين هؤلاء طلبة من الطبقة المعوزة جداً وكانت النتائج أسوأ كثيراً. تدل الإحصاءات أن 29 في المائة من الطلبة ذوي البشرة السمراء يتسربون من الجامعات في السنة الأولى من الدراسة (U.S.Department of Education, 2000)، أما بالنسبة للطلبة من الأصول الإسبانية فتبلغ نسبة المتسربين 31 في المائة، وطالب واحد فقط من كل عشرة طلاب يكمل الدراسة ويتخرج من كلية أو جامعة بعد إتمام أربع سنوات دراسية» ("Hispanic Students Bring New Challenges", 2003).

يقول توم مورتنسون، محلل سياسات التعليم العالي: «إن شخصاً ينتمي لأسرة يصنف دخلها في الربع الأعلى من تقسيمات الدخول مرشح للتخرج ونيل شهادة البكالوريوس في سن الرابعة والعشرين وفرصته في ذلك تعادل عشرة أضعاف ما يتاح لطالب آخر ينتمي لأسرة يصنف دخلها في الربع الأدنى» (Mortenson, 1995, P1). وما

يثير الفزع في هذه المعلومات أن الفروق قد تباعدت كثيراً وازدادت سوءاً خلال العقدين الأخيرين. ففي عام 1979 و «قبل أن يبدأ التوزيع المجدد لفرص التعليم العالي، كان الفرق أربعة أضعاف فقط.» (Mortenson, 1995, p.1).

لذا، ومع أن فتح مجال الوصول إلى الجامعات يعد إنجازاً عظيماً ومذهلاً، إلا أن مشكلة كبرى لا تزال باقية. ويبقى السؤال: الوصول إلى ماذا؟ والقبول في ماذا؟ وبرغم أن التعليم الجامعي قد بات أمراً ضرورياً للنجاح، إلا أن أمريكا تبدو مع افتتاح كل عام جامعي جديد في شهر أيلول/سبتمبر، ومع تخرج أرتال الطلبة في شهر أيار/مايو كل عام أكثر انقساماً من حيث الطبقات ومن حيث ألوان البشر.

تأجيل النقلات الاجتماعية

لقد أحدث هذا الإخفاق في التأكيد على أن القبول في الجامعة سيؤدي حتماً إلى إتمام التحصيل الدراسي أثراً بالغ العمق في البنية الاجتماعية لهذا البلد. ولكي تكون النقلة الاجتماعية حقيقية في القرن الواحد والعشرين يجب أن تتاح فرصة القبول بالجامعات أمام المزيد من الطلبة من ذوي الدخل المحدود ومن الأقليات. وينبغي لمن يقبلون في الجامعات منهم أن يكملوا برامجهم ويحصلوا على شهادة جامعية. وبات الحلم بالتحركية الاجتماعية عند الكثير من الأمريكيين مجرد حلم لا يتحقق.

لقد أصبحت الولايات المتحدة، هذه الدولة التي تعد الأكثر ثراءً في العالم، دولة من دول العالم المتقدم حيث توزيع الدخل بعيد كل البعد عن العدالة. وكل سنة تمضي تترك خلفها تزايداً في هذا التباين. تشير الإحصاءات الصادرة عن مكتب الميزانية في الكونغرس أنه في الفترة من 1979-2000 ازداد وسطي الدخل بعد الضريبة لواحد في المائة من الأمريكيين هم الأكثر ثراءً بمعدل 201 في المائة – أي 000 576 دولار. بينما ازداد دخل الخمس× الأكثر فقراً من السكان بمعدل 9 في المائة فقط – 1100

(×) الخمس quintile والربع quartile لفظتان تستخدمان في الإحصاء حيث يتم توزيع السكان من حيث الدخل إلى خمس أو أربع مجموعات، فالخمس الأعلى أو الربع الأعلى هم ذوو الدخل الأعلى، والخمس الأدنى أو الربع الأدنى هم الأكثر فقراً (المترجم).

دولار لنفس الفترة. في حين تشير الأرقام لفترة تسبق هذه الفترة قليلاً، 1977-1994 إلى انخفاض حقيقي في الدخل بعد الضريبة. إذ تحمل الخمس الأدنى من السكان خسارة في الدخل بعد الضريبة تقدر بـ 16 في المائة، كما انخفض الدخل بمعدل 8 في المائة لدى الخمس الأدنى الثاني من السكان (Philips 2002). كان وسطي دخل الأسرة عام 1999 لفرد متخرج من المرحلة الثانوية 995 42 دولار، ولفرد يحمل شهادة مشارك 602 56 دولار، ولمن يحمل درجة البكالوريوس 059 76 دولار (Mortenson, 2002). أما في الفترة ما بين عامي 1973 و 1999 فقد تراجع وسطي دخل أسرة خريج مرحلة ثانوية بمعدل 13.1 في المائة، بينما ازداد وسطي دخل أسرة خريج جامعي بمعدل 9.9 في المائة (Mortenson, 2002).

أما وسطي دخل الأسرة من الملونين فلا يزال بعيداً جداً عن مستوى دخل البيض. ففي عام 2000 كان وسطي دخل الأسرة من ذات البشرة السمراء 439 30 دولار، وهو دخل يقل بمبلغ 000 15 دولار عن وسطي دخل أسرة بيضاء اللون ومن غير الأصول الإسبانية (حيث يبلغ دخلها 904 45 دولار)، وعلى نحو مماثل يبلغ دخل أسرة بيضاء اللون ومن أصل اسباني 447 33 دولار، وهو أيضاً دون مستوى دخل أسرة بيضاء من غير الأصول الاسبانية (Center on Budget and Policy Priorities 2001a). ومن هنا نستنتج أن الوسيلة الأفضل، بل هي الوسيلة الوحيدة، لتقليص هذا التباين الشاسع تكمن في إتاحة فرصة دخول الجامعات للطلبة الملونين والتأكيد على إكمال تحصيلهم الدراسي ونيل الشهادة، وبخاصة عندما نأخذ في اعتبارنا الطلبات المتزايدة للاقتصاد الجديد.

وكما قال إدموند أندروز Edmund Andrews الكاتب في صحيفة نيويورك تايمز: «الأشخاص الذين ينتمون لأسر فقيرة يصعدون للأعلى ببطء أشد من الآخرين، أما الأشخاص الذين ينتمون إلى أسرة غنية فيهبطون للأسفل ببطء أشد» (Andrews, 2003, p.C1).

الحواجز أمام القبول في الجامعات والتحصيل الدراسي

إن الإيمان بالحلم الأمريكي بأن المجتمع يقدم الفرصة لأولئك الذين يملكون الدوافع الذاتية للارتقاء اعتماداً على أنفسهم فقط قد بات صورة بالغة القوة، بل صورة تعترض سبيل تقديم الوسائل اللازمة للنجاح لكثير من الطلبة. وفي قلب هذا الإيمان فكرة تقول إن من جد وجد، ولكل مجتهد نصيب، فمن يجتهد سوف يتخرج ويتابع مسيرة النجاح في حياته. لكن المسألة ليست على هذا النحو عند كثير من الطلبة. والفرصة ليست مجرد فتح الباب. الفرصة الحقيقية هي إيجاد البرامج التي تؤكد أن الاجتهاد سوف يوصل إلى شهادة جامعية. والمؤسف أن الاجتهاد وحده ليس كافياً في بعض الأحيان للتغلب على الحواجز التي يواجهها طلبة الدخل المحدود. كل امرئ بحاجة للدعم، على غرار ذلك الدعم والتشجيع الذي يتلقاه الطلبة الأغنياء عبر دروس في الموسيقا لسنوات عديدة، وعبر برامج التحضير للامتحانات، ومن خلال المناهج الدراسية الصارمة في المدارس الثانوية من خلال التوقعات العليا التي يعلقها عليهم آباؤهم ومعلموهم والمجتمع. وقد دلت البحوث أن ثقافة التوقعات الدنيا عند الطلبة من ذوي الدخل المحدود والطلبة الملونين، مضافاً إليها عجزهم عن تلقي مناهج دراسية صارمة في المدارس الثانوية، تضعف كثيراً فرصهم لدخول التعليم العالي وهم جيدو الإعداد ومستعدون للعمل الذي تقتضيه الدراسة الجامعية.

الإعداد الجيد

إن طريقة إعداد الطالب هي في معظم الأحيان العقبة الكبرى أمام نجاح الطالب في الدراسة الجامعية. وقد ثبت أن نوع المقررات الأكاديمية التي يدرسها الطلبة في المرحلة الثانوية تشكل العامل الأهم في إبقاء الطلبة على الدرب المؤدي إلى الجامعة. وعلى سبيل المثال، الطلبة الذين يدرسون في المدارس الثانوية منهاجاً صارماً بالرياضيات لديهم فرصة لدخول الجامعة أكبر من فرصة الطلبة الذين لم يأخذوا هكذا منهاج. ومن الطلبة الذين درسوا مناهج الرياضيات حتى ما بعد مادة الجبر (2)، ولم تكن ثقافة أبائهم تزيد عن المرحلة الثانوية كانت نسبة من انتسبوا إلى

مؤسسة مدة الدراسة فيها أربع سنوات 64 في المائة، بينما لم تتجاوز نسبة من دخلوا إلى مؤسسة من هذا النوع 34 في المائة من الذين لم يتابعوا دراسة الرياضيات ما بعد مادة الجبر (2) (Choy, 2000).

وفي هذه الأيام نجد أن ما يزيد عن 70 في المائة من الطلبة الملونين يذهبون إلى مدارس ابتدائية وثانوية غالبية طلابها من ذوي البشرة السمراء أو الأصول الاسبانية. وبرغم جهود طويلة بذلت على مدى أربعين عاماً لإلغاء الفصل العنصري لا تزال الأغلبية العظمى من التلاميذ الملونين يقيمون في المناطق التربوية الفقيرة، وهي نسبة لم يسبق لها مثيل منذ العام 1968 (Orfield, 2001). وطابع المناطق التربوية الفقيرة يتميز بالأعداد الكبيرة من التلاميذ في الصف الواحد، ناهيك عن أن نسبة كبرى من المعلمين هم من المبتدئين، وذلك كله بهدف التقيد بقيود تفرضها الميزانية. تقول ليندا دارلنغ هاموند Linda Darling-Hammond في «غالبية مدارس الأقليات» صفوف أكبر حجماً وعدداً من صفوف مدارس غالبية تلاميذها من البيض، والمعلمون فيها يعلمون مواداً من غير تخصصهم» (Darling-Hammond).

والمدارس الفقيرة غالباً ما تفتقر إلى المقدرة – التي تعود أسبابها إلى الموارد ورسالة المدرسة والإدارة – على إعداد الطلبة للمشاركة الفاعلة في الاقتصاد الجديد هذه الأيام. وفي معظم الأحيان تكون المناهج في مدارس وسط المدينة تفتقر أيضاً إلى الصرامة المطلوبة، لذا يلاحظ أن طلبة هذه المدارس الذين يرغبون متابعة دراستهم الجامعية بعد الثانوي يجدون أنفسهم حين يدخلون كلية مجتمع بحاجة لاتباع دورات تقوية. ويمكن أن يكون هذا الوضع عقبة رئيسية، برغم أن البحوث قد أثبتت أن الطلبة الذين يدخلون مؤسسة مدة الدراسة فيها أربع سنوات تكون معدلات إتمامهم الدراسة عالية.

العقبات المالية

إن العلاقة التبادلية بين مستوى الدخل والانتساب إلى الجامعة واضحة لا لبس فيها، وفيما يلي بعض التفاصيل. تشير الإحصاءات إلى أن «85% من خريجي المدارس

الثانوية وينتمون لأسر دخلها أكثر من 000 75 دولار يتابعون دراساتهم في الجامعات. بينما لا تزيد نسبة من يدخلون الجامعة من هؤلاء الخريجين وينتمون إلى أسر دخلها أقل من 000 25 دولار 53 في المائة» (Burd, 2002a, p.2).

وحالياً يواجه خريجو المدارس الثانوية والمؤهلون لدخول الجامعة وينتمون إلى أسر ذات دخل محدود حاجة سنوية تصعب تغطيتها وتبلغ نحو 3800 دولار ولا يشملها نظام المساعدة المالية الحالي. تشير دراسة أجريت مؤخراً شملت السنوات الخمس الأخيرة أن الحاجة غير المغطاة للطلبة الذين ينتمون للربعين الأدنيين في توزيع الدخل قد ازدادت زيادة كبيرة بينما نقصت فعلاً للطلبة الذين ينتمون للربعين الأعليين لتوزيع الدخل، ويعود ذلك إلى تحويل «المساعدة الطلابية» من «الحاجة لها» إلى «التفوق». والعوائق المالية في واقع الحال تمنع ما يقرب من نصف عدد الطلبة من ذوي الدخل المحدود من دخول الجامعة حيث الدراسة تستغرق أربع سنوات. وهذا يعني أن ما يزيد عن 000 400 طالب تخرجوا من المدرسة الثانوية ولديهم المؤهلات للقبول في الجامعة لن يتمكنوا من الدراسة في الجامعات لأربع سنوات، ونحو 000 170 من هؤلاء ومن ذوي الدخل المحدود ليست لديهم القدرة على دخول أية كلية (Stephens, 2002). يوضح الجدول التالي النسبة المئوية لأعداد الطلبة الذين حصلوا على شهادة البكالوريوس عام 1996 (بعد دراسة خمس سنوات) طبقاً لأوضاعهم الاجتماعية والاقتصادية (Advisory Committee on Student Financial Assistance, 2001):

الربع السكاني	النسبة المئوية
الربع الأدنى	6.1
الربعين الثاني والثالث	18.7
الربع الأعلى	41.1

الثقافة داخل الجامعات

الثقافة السائدة داخل المجمع الجامعي هي أيضاً عقبة كبرى أمام الطلبة الملونين. وبرغم إلغاء التمييز العنصري لا تزال توجد حالات عديدة وموثقة للتمييز العنصري

داخل الجامعات منها قيام أعضاء من نوادي الفتيات أو الفتيان بإجراء إعدامات صورية دون محاكمات لمن لهم بشرة سوداء، أو إقامة تجمعات للسخرية بحركة الحقوق المدنية، ومنها تبادل الرسائل على البريد الالكتروني للكليات والجامعات مليئة بالحقد والكراهية والعنصرية.

أجريت دراسة حول الدور الذي يلعبه المناخ داخل الجامعة في مجال دخول وإنجاز الطلبة من ذوي البشرة السمراء أو من أصول لاتينية أو آسيوية أو من سكان أمريكا الأصليين من مدارس «تغذي» كلية القانون بجامعة متشغن وتبين بنتيجتها أن «الأجواء العنصرية السائدة

داخل الجامعة عامل حاسم في تقرير النتائج الأكاديمية للطلبة الملونين» Expert") Report of Walter Allen and Daniel Solorzano", 2002, p.6). وقد أكدت هذه الدراسة تحديداً على أن «الأجواء العدائية أو غير الداعمة داخل الجامعة سبب من أسباب ضعف الأداء الأكاديمي والمعدلات العالية للتسرب عند الطلبة السود واللاتينيين» (2002, p.6).

ومن جهة أخرى تحدث الطلبة الملونون عن مشاعر الاغتراب والتغرب التي كانوا يحسون بها أثناء انتقاء المجموعات الدراسية، أو من خلال التفاعل بين الطلبة أو عند اختيار الطلبة للتعلم من خلال الخدمة أو عند المشاركة في أنشطة الجامعة. وتحدثوا عن مشاعر إحباط وعدم التشجيع والإحساس بعدم الانتماء والريبة في المدرسين، يتمثل ذلك في قول أحدهم: «ليس من العدل في شيء أن يكون الطالب الأمريكي الافريقي متوجساً خيفة كلما يذهب ليتحدث مع أستاذه، أو كلما يذهب ليتحدث مع مشرفه، أو كلما حاولت التحدث مع أحد. كنت كمن يسائل نفسه «هل هؤلاء حقاً يريدون مساعدتي أم هل يريدون أن يدفعوني للسير على درب لا أريد السير فيه؟» (2002, p.42).

إزاء هذا الوضع لا نرى سوى إشارات ملموسة محدودة بخصوص نجاح أكاديمي حققه طلبة سود أو من أصول إسبانية في الجامعة – وهي إشارات تعد من المسلمات عند الطلبة البيض – مثل الأساتذة البيض، أو رسوماً لرؤساء الجمهورية البيض

السابقين، أو لخريجي الجامعة والمانحين المشهورين. وفي معظم الأحيان يصل الطلبة السود أو ذوو الأصول الاسبانية إلى الجامعة دون دعم من أصدقاء أو من العائلة أو خبرة أحد أفراد الأسرة ممن تخرجوا من الجامعة. ويندر أن نجد رمزاً من رموز النجاح الأكاديمي في مدارس داخل المدينة تمجد قيمة التعليم. انظر إلى الجدول التالي الذي يوضح النسب المئوية لطلبة المرحلة بعد الثانوي ممن حصلوا على شهادة البكالوريوس عام 1996 (دراسة خمس سنوات جامعية) بحسب العرق والاثنية (Advisory Committee on Student Financial Assistance, 2001):

العرق أو الاثنية	النسبة المئوية
سود ومن غير الأصول الإسبانية	16.9
من ذوي الأصول الإسبانية	17.8
بيض ومن غير الأصول الإسبانية	27.3

أوضاع الجيل الأول

يواجه طلبة الجيل الأول عقبات كثيرة تقف في طريق دخولهم إلى الجامعة، منها افتقارهم إلى الدعم العائلي وعدم معرفتهم بعملية القبول في الجامعة أو عملية المساعدات المالية للطلاب. فهم «لا يعرفون شيئاً عن المساعدة المالية ويجدون صعوبة في متابعة عملية الالتحاق، ولا يجدون أحداً من آبائهم يستطيع المساعدة «وذلك بسبب جهلهم لهذا النظام (Macy, 2000, p.15). وقد تبين من سلسلة لقاءات لمجموعة الهدف مع طلبة من ذوي الدخل المحدود أجراها «مشروع المستقبل» أن الافتقار إلى المعلومات اللازمة حول طبيعة عمل النظام – من حيث المساعدات المالية ومشروطية المقررات الدراسية، وغيرها – عامل مثبط للنجاح الأكاديمي.

تشير دراسة أجراها معهد الموارد التربوية ومعهد سياسات التعليم العالي أن 36 في المائة فقط من طلبة الجيل الأول يطمحون للحصول على شهادة جامعية، بينما يطمح للحصول على هكذا شهادة 78 في المائة من الطلبة الذين سبق لآبائهم أن

حصلوا على شهادة جامعية (Education Resources Institute and Institute for Higher Education Policy, 1997). ولذلك نجد القليلين جداً من هؤلاء الطلبة يتخذون الخطوات اللازمة للالتحاق في جامعة أو كلية. وقد دلت هذه الدراسة أن 45 في المائة فقط من طلبة الجيل الأول يتقدمون لامتحانات القبول (SAT or ACT) مقابل 82 في المائة من الطلبة الذين تعلم آباؤهم في الجامعات (Education Resources Institute and Institute for Higher Education Policy, 1997) ويمكن القول إن عدداً من هؤلاء بنسبة أدنى من تلك يتقدمون إلى مؤسسة مدة الدراسة فيها أربع سنوات (26 في المائة من طلبة الجيل الأول مقابل 71 في المائة من الطلاب الذين نال آباؤهم حظاً من التعليم العالي؛ (Education Resources Institute and Institute for Higher Education Policy, 1997). وعلاوة على ذلك لوحظ أن طلبة الجيل الأول يؤخرون انتسابهم للجامعة، وهنا تشير الإحصاءات أن 29 في المائة فقط من هؤلاء الطلبة يتقدمون للانتساب إلى الجامعة مباشرة بعد تخرجهم من المدرسة الثانوية مقابل 73 في المائة من الطلبة من غير الجيل الأول. وعندما يسجلون أنفسهم، فإنهم لا يتفرغون للدراسة، ويكون انتسابهم بدوام جزئي، وهذا ما يقلل من فرص إتمامهم الدراسة (53 في المائة بدوام جزئي مقابل 38 في المائة بدوام كامل (Education Resources Institute and Institute for Higher Education Policy, 1997). كما لوحظ أيضاً من هذه الإحصاءات أن 44 في المائة فقط ينالون الشهادة الجامعية بعد خمس سنين مقارنة مع 56 في المائة من الطلبة من غير الجيل الأول (Education Resources Institute and Institute for Higher Education Policy, 1997).

إحصاءات سكانية

يعد توسيع فرص الانتساب إلى الجامعة ورفع معدلات إتمام الدراسة الجامعية للطلبة الملونين وذوي الدخل المحدود من الأمور بالغة الأهمية وذلك لأسباب عديدة، ليس أقلها شأناً وأهمية ضرورة أن تؤخذ التوقعات السكانية الديمغرافية في الحسبان. وإذا أخذنا في اعتبارنا الإحصائيات السكانية لولايات كاليفورنيا وتكساس وفلوريدا نجد أنها تعطينا فكرة عما يمكن توقعه مستقبلاً ذلك أن غالبية تلاميذ المدارس

في هذه الولايات ينتمون إلى مجموعات سكانية بحاجة إلى أكبر دعم ممكن. يشير أنطوني كارنيفال Anthony Carnevale وريتشارد فراي Richard Fry في توقعاتهما أن زيادة قدرها 16 في المائة ستطرأ على الفئة العمرية 18-24 سنة من السكان ما بين عامي 2000 و 2015 وأن 80 في المائة من الطلبة المتوقع دخولهم إلى الجامعات سوف يكونون من غير البيض، وأن النصف سيكون من ذوي الأصول الإسبانية.

ومن ناحية أخرى أجرى «صندوق المنح الدراسية لمن أصولهم إسبانية» دراسة Rand بحثية أظهرت أن ما يقرب من 50 بالمائة من ذوي الأصول الاسبانية المقيمين في الولايات المتحدة تلقوا علومهم المدرسية في بلدانهم الأصلية حيث حب المدرسة والتفاني لها يكاد يكون معدوماً، وأن نسبة متزايدة من هؤلاء السكان قد جاءت إلى الولايات المتحدة «بمستويات متدنية من التعليم ... ولم يسبق لها أن دخلت مدارس أمريكية» (Vernez and Mizell, 2001, p. vii). في عام 1998 كان 50 في المائة فقط من الاسبان المولودين خارج بلدانهم يحملون شهادة الدراسة الثانوية، مقابل 80 في المائة من أولئك الذين ولدوا في بلدانهم الأصلية (p.vii). لذلك فإن التحدي الكبير يتمثل في وضع هؤلاء المواطنين ضمن المسار العام للتعليم. ولا بد من القول إن منظومات التعليم العالي وبخاصة في ولايات كاليفورنيا وتكساس ونيويورك وفلوريدا سوف تتحمل النصيب الأكبر من عبء تعليم الطلبة ذوي الأصول الاسبانية الفقراء ومن الجيل الأول في عائلاتهم وليس لديهم الإعدد الكافي (ويجدر التذكير في هذا المقام إلى أن ولايات فلوريدا وتكساس وكاليفورنيا حيث يعيش القسم الأعظم من الطلبة ذوي الأصول الاسبانية قد منعت تنفيذ قانون الفعل أو السلوك الإيجابي .Affirmative Action[×]) ومع حلول العام 2010 سوف يزداد عدد الأطفال الذين يعيشون في أسر لم يتلق الأب أو الأم تعليماً ثانوياً بمعدل 20 في المائة (Vernez and Mizell, 2001, p.viii) وحوالي 45 في المائة منهم ستكون أسرهم فقيرة الحال (Vernez and Mizell, 2001, p.viii).

(×) السلوك الإيجابي برنامج أو سياسة اتبعت في الولايات المتحدة في محاولة لإنصاف من مورس التمييز العنصري ضدهم وذلك من خلال إتاحة الفرص أمامهم وبخاصة فرص التوظيف – المترجم

وأخيراً تبقى الحقيقة القائلة إن العرق والوضع الاجتماعي والاقتصادي والمستوى العلمي للآباء ترتبط بعلاقة تبادلية قوية مع الفرص في الحياة. توجد حوافز تنفرد بها كل مجموعة على حدة من الطلبة، ويوجد أيضاً أشياء متداخلة. ولكن لا ينكر أحد أن توسيع فرص الحصول على المعلومات وعلى مساعدات المنح وبرامج الامتداد العلمي والاحتفاظ بالطلبة إضافة إلى المشاركة في المناهج الدراسية الصارمة للمدارس الثانوية هي التي ترفع معدلات تخرج الطلاب من الجامعات.

مخاطر السوق

يحتمل أن يؤثر التحول في تنظيم قطاع التعليم العالي نحو السوق في تردي مشكلة الإقبال على الجامعات وإتمام الدراسة (انظر الفصل الثالث). فالمعلومات المتعلقة بالإعداد للدراسة الجامعية والقبول في الجامعات والمساعدات المالية غالباً ما تستفيد منها العائلات ذات الدخل المتوسط والعالي. كما أن المنافسة التي تتزايد حدتها في سبيل جذب الطلبة المتفوقين ذوي الدرجات العليا في الامتحانات أو الطلبة الذين ينتمون لعائلات غنية قد أنتجت مزيداً من برامج درجة الشرف وكليات الشرف واستخداماً واسعاً لبرامج المساعدات المالية الهادفة إلى المتفوقين. وفي الوقت الذي تزداد فيه حاجة المجتمع لأفراد من ذوي الدخل المحدود يدخلون الجامعات ويخرجون منها حاملين الشهادات الجامعية نجد السوق في بنيته الحالية يدفع الكليات والجامعات في الاتجاه المعاكس، حتى تلك الكليات والجامعات التي توصف عادة بأنها مؤسسات ذات أبواب مفتوحة قد بدأت تحول اهتمامها ومواردها من طلبة ذوي دخل محدود أو طلبة ملونين لكي تستقطب الطلبة الأكثر غنى والأسهل تعليماً.

التراجع عن السلوك الإيجابي

برزت معارضة قوية ومنظمة لـ «السلوك الإيجابي منذ اعتماد «مقترح ولاية كاليفورنيا» رقم 209 بهذا الشأن في شهر تشرين الثاني/نوفمبر عام 1996. وقد ازدادت هذه المعارضة حدة وقسوة خلال السنوات القليلة الماضية في محاولة لإلغاء

«السلوك الإيجابي» عن طريق الاستفتاء أو من خلال حكم من المحكمة. وفي هذا الإطار شددت بعض هذه الهيئات مثل «مركز حقوق الأفراد Center for Individuals Rights والمعهد الأمريكي للحقوق المدنية American Civil Rights Institute والمركز الخاص بتكافؤ الفرص Center for Equal Opportunity مطالبتها بإلغاء نظام الحصص وأكدت أن برامج الامتدادات العلمية والاحتفاظ بالطلبة والبرامج الصيفية الخاصة بالطلبة الملونين تخالف أحكام الفصل السادس من قانون الحقوق المدنية لعام 1964، لذلك يجب أن يقبل بهذه البرامج الطلبة البيض أو أن تلغى. كان من نتيجة هذه المحاولات الإلغاء التدريجي البطيء لقانون «السلوك الإيجابي» وذلك حين اختارت الكليات والجامعات (أو لعلها أمرت بذلك) أن تلغي أو تعدل في برامجها ومنحها الدراسية التي كانت مخصصة للطلبة الملونين. تشير استطلاعات للرأي أن الجمهور العام وبغالبية كبرى يعارض النظام الرسمي للحصص كما يقتضي السلوك الإيجابي. لكن هذه الاستطلاعات في الوقت ذاته تدل على أن غالبية أكبر من الأولى تؤيد برامج دعم للطلبة الأكثر حرماناً (أي طلبة الأقليات وذوي الدخل المحدود) وذلك بهدف مساعدتهم في التحصيل العلمي. وفي دراسة استطلاعية شملت البلاد بأسرها عام 2003 أجراها مركز بيو Pew للبحوث تحت عنوان «لكي نتغلب على تمييز كان في الماضي» تبين أن 63 في المائة من الذين شملتهم الدراسة يفضلون برامج السلوك الإيجابي «التي تهدف إلى مساعدة السود والنساء والأقليات الأخرى في سبيل الحصول على وظائف أفضل وعلى التعليم» (Pew Research Center for the People and the Press, 2003, p.1). كما أجاب 57 في المائة من الذين استطلعت آراؤهم أنهم يؤيدون برامج السلوك الإيجابي التي «تقدم أفضليات خاصة للمتفوقين من السود والنساء والأقليات الأخرى في التوظيف والتعليم.»

وهناك مؤسسات تراجعت عن تمويل البرامج الموجهة للطلبة السود. فقد أوردت مجلة Journal of Blacks in Higher Education تقريراً أشارت فيه أن أكبر خمس مؤسسات قدمت مجتمعة تمويلاً لهذه البرامج قدر بـ 30 مليون دولار عام 1993، بينما

قدمت هذه المؤسسات نفسها مجتمعة ما مجموعه (5) مليون دولار عام 2001. وانتهى التقرير إلى القول «لعل المؤسسات قد أصبحت أقل استعداداً لمنح الاموال لبرامج موجهة إلى أعراق معينة خوفاً من أن يطعن بوضعية الإعفاء الضريبي الفدرالي أمام المحكمة» ("Weekly Bulletin", 2003). ونتيجة لذلك تم إحباط الفهم الشعبي العام لضرورة تطبيق السلوك الإيجابي من جانب أقلية عازمة على ذلك.

يتضح مما تقدم أن المطلوب حالياً حوار يهدف إلى خلق مسار عمل للحفاظ على، بل ولتحسين، فرص الدخول إلى الجامعات والكليات. ومن هنا يأتي الحكم الصادر عن المحكمة العليا في اثنتين من قضايا جامعة متشغن، هما Grutter v. Bollinger وقضية Gratz v. Bollinger، إشارة إلى أن هذا الحوار قد بدأ، وهو حوار كان يجب أن يبدأ منذ زمن.

ومن الضروري أيضاً وضع سياسات جديدة وإطلاق حوار جديد من أجل توسيع الشريحة السكانية القادرة على الاستفادة من فرص الدخول إلى التعليم العالي ومساعدتها في ضمان النجاح لجميع الطلاب بعد أن تتحقق فرص دخولهم.

محاولات للبحث عن منهجيات جديدة

بينما كان الصراع القانوني دائراً ويتصاعد حول «السلوك الإيجابي» وتطبيقه في قبول الطلبة بالجامعات، كان عدد من الولايات قد بدأت البحث عن منهجيات جديدة تلقى القبول. وقد حاولت بعض الولايات معالجة قضايا دخول الطلبة من خلال تطبيق خطة النسب المئوية حيث يتم قبول أعلى النسب المئوية من خريجي كل مدرسة ثانوية على حدة (في بعض الخطط تحدد أعلى 10 بالمائة) في الجامعة أو الجامعات الرئيسية في الولاية. لكن خطة النسب المئوية وحدها، مثل قانون أعلى 10 في المائة في ولاية تكساس، من غير المرجح أن تفضي إلى دخول طلبة من الأقليات بنسبة تعادل نسبة هذه الأقليات من السكان أو حتى نسبة قريبة مما كان عليه الوضع سابقاً. وقد أعلن واضعو هذه الخطط أنفسهم معارضتهم صراحة لإحلال خطط النسب المئوية

محل السلوك الإيجابي، حيث قالوا: «ونحن بصفتنا من وضع أول خطة للولاية من هذا النوع لا نوافق على إمكانية استخدام هذه الخطط كبدائل في اعتبارات القبول بالجامعات» (Rios, 2003, p.1).

وفي دراسة لبرنامج تكساس أجرتها مارتا تييندا Marta Tienda، الأستاذة في جامعة برنستون، دلت النتائج الأولية أن هذا القانون يفيد الجماعات الأقلية وغير الأقلية على السواء، ومع ذلك تظل نسبة طلبة الأقليات الملتحقين في جامعات الولاية العامة أدنى من النسبة المئوية لعدد هؤلاء الأقليات من السكان حتى لو طبق قانون النسبة المئوية. إلى هذا، يعتمد نجاح أي خطة للنسب المئوية على استمرارية بقاء المدارس الثانوية العنصرية. كما أشارت ماري فرانسيس بيري Mary Francis Berry، رئيسة الهيئة الأمريكية للحقوق المدنية، إلى ضرورة أن تترافق خطط النسب المئوية مع برامج الامتدادات العلمية والدعم المالي والأكاديمي لينجح تطبيقها مع الطلاب الذين يتم قبولهم. ومن جهة أخرى، أجرى «مشروع الحقوق المدنية في جامعة هارفارد» دراسة جدوى لخطط النسب المئوية باعتبارها بديلاً لسياسات القبول المنحازة عرقياً. وفي هذا الشأن يقول أنجيلو أنشيتا Angelo Ancheta، الذي قام بهذه الدراسة، مشيراً إلى جانب سلبي فيها: «لا يمكن تطبيق خطة النسبة المئوية إلا في المنظومات الجامعية الكبرى التابعة للولاية، ولا يمكن أن تستخدمها الجامعات الخاصة أو المؤسسات الصغرى أو المؤسسات الوطنية أو في برامج المرحلة الجامعية العليا أو البرامج التخصصية العالية» (Ancheta, 2003, p.17).

وعلى المستوى الوطني توجد أمثلة لبرامج ناجحة يمكن اتخاذها نماذج للمستقبل. ففي بعض الولايات يجري العمل حالياً لتغيير الثقافة داخل الجامعات وذلك من خلال اعتماد برامج شاملة من شأنها تقديم الدعم للطلبة ذوي الدخل المحدود أو طلبة الجيل الأول، وبالتالي فإن هذه البرامج سوف تكون أيضاً عوناً للطلبة الملونين. وفي عام 1990 أحدثت السلطة التشريعية بولاية إنديانا «برنامج علماء القرن الواحد والعشرين» الهادف إلى تشجيع الطلبة ذوي الدخل المحدود على الانتساب إلى الجامعات وبالتالي

التخرج منها. وعندما تخرجت أول مجموعة من المدارس الثانوية عام 1995 وحتى الآن استفاد نحو خمسة عشر ألف طالب من المنح الدراسية في الجامعات (St.John and others, 2002). إلى جانب ذلك يقدم هذا البرنامج التعليم والتدريب وزيارات للجامعة وأنشطة أخرى تساعد الأهل على فهم عمليات الانتساب إلى الجامعة إضافة إلى خدمات دعم ومعلومات أخرى.

في عام 1998 أطلقت منظومة جامعة وسكونسن «خطة العام 2008» بهدف بناء مجموعة متنوعة الأعراق للمتقدمين للجامعة وتأمين فرص النجاح للطلبة الذين تبلغ نسبة الأخطار عندهم نسبة عالية. تختلف خطة العام 2008 عن برامج الاحتفاظ المطبقة في معظم الكليات والجامعات من حيث شموليتها ولكونها تطبق في المنظومة كلها، كما أنها توجه جهود البرامج نحو توسيع مجموعة المتقدمين للجامعة المؤهلين من ذوي الدخل المحدود والأقليات وتؤمن لهم فرص النجاح من خلال برامج متداخلة للاحتفاظ بهم وإعدادهم ومعالجة أي قصور لديهم. لخطة العام 2008 سبعة أهداف هي ("University of Wisconsin System", 1998, pp.15-19).

1- زيادة أعداد خريجي المدارس الثانوية في ويسكونسن من الملونين الذين يتقدمون للالتحاق ويقبلون في مؤسسات منظومة جامعة ويسكونسن.
2- تشجيع الشراكة التي تؤسس لقناة تعليمية من خلال الوصول إلى الأطفال وآبائهم في سن مبكرة.
3- سد الثغرة في الإنجاز التربوي من خلال رفع معدلات الاحتفاظ والتخرج للطلبة الملونين لتصبح متعادلة مع المعدلات السائدة للجسم الطلابي كله.
4- رفع مبلغ المساعدة المالية المتاحة للطلبة المعوزين والإقلال من اعتمادهم على القروض.
5- زيادة أعداد أعضاء هيئة التدريس والموظفين الأكاديميين والمساعدين والإداريين من الملونين.
6- تشجيع الأجواء المؤسسية وتطوير المقررات الدراسية لتعزيز التعلم واحترام التنوع العرقي والإثني.

7- رفع مستوى المحاسبة في منظومة جامعة ويسكونسن ومؤسساتها. ويكون ذلك من خلال تقريرين الأول بعنوان التقرير السنوي للتعددية الثقافية والمحرومين والتقرير السنوي للمحاسبة على الإنجاز.

وقد أظهرت منظومة جامعة ويسكونسن نجاحاً ملموساً في تحقيق هذه الأهداف (University of Wisconsin System Minority and Disadvantaged Student Annual" Report", 2002)

برامج من المؤسسات

يوجد في البلاد من أقصاها إلى أدناها عدد متزايد من البرامج التي تؤكد أن التعليم الناجح للطلبة من ذوي الدخل المحدود أمر ممكن، وليس بالمستحيل. فمثلاً، برامج تنمية المواهب المطبقة في جامعة رود آيلند Rhode Island منذ عام 1968 تقدم الدعم والإرشاد للطلبة المعوزين وقد حقق نسبة 70 في المائة في معدلات التخرج، والكثيرون من الخريجين أطباء ومحامون ورجال أعمال ومدرسون. كما أن إد غيفنز Ed Givens المدير المساعد الحالي لهذا البرنامج كان نفسه مشاركاً فيه قبل نحو خمسة عشر عاماً، وهو أمريكي أفريقي ومن طلبة الجيل الأول في أسرته في دخول الجامعة، يدين بالفضل لبرنامج تنمية المواهب لمساعدته في الدراسة والتخرج من جامعة رود آيلند ثم متابعة دراسته العليا للحصول على شهادة الماجستير. يقول في حوار أجرته معه ج سكاري بتاريخ 2003/1/7: «لولا برنامج تنمية المواهب لما وصلت إلى مرحلة التخرج من الجامعة. وأود أن أشير إلى حادثة جرت معي في الجامعة حين انقطعت عن الذهاب إلى المحاضرات. كنت آكل وألعب كرة القدم وأنام فقط. ثم جاء إلى غرفتي بعض المرشدين من برنامج تنمية المواهب وتحدثوا معي، ووجدوا المشكلة. وأعانوني في العودة إلى المسار الصحيح. لقد عرف هؤلاء المرشدون كل شيء عني خارج عملي الأكاديمي وكانوا دوماً يعبرون عن إيمانهم وثقتهم بي (Interview with J.Scurry, Jan, 7, 2003).

وقصة إيد غيفنز شبيهة بقصة خوانا رافيلو Joanna Ravello وهي أيضاً من طلبة الجيل الأول في أسرتها، وقد جاء أبواها من ترينيداد. تعزو الفضل في نجاحها بجامعة رود آيلند وفي حصولها على درجة الماجستير لبرنامج تنمية المواهب، حيث تقول في حوار أجرته معها ج سكاري بتاريخ 2003/1/7: «برنامج تنمية المواهب برنامج عظيم حقاً. لولا هذا البرنامج لما وصلت لما أنا عليه الآن. ساعدني في الانتقال من المدرسة الثانوية إلى الجامعة بكل يسر وسهولة. وتعلمت كيف أتعامل مع المشكلات، وأجول في المنظومة، وأعطاني الثقة في التعامل مع طلاب الأغلبية، فالجامعة منظومة معقدة، وساعدني هذا البرنامج بالخروج من دائرة التخمين» (Interview with J.Scurry, Jan, 7, 2003).

ولكن، برغم نجاح برامج عديدة مثل برنامج تنمية المواهب إلا أنها تبقى جهوداً خاصة موجهة نحو مجموعة معينة من الطلبة. بيد أن الهدف منها يجب أن يكون أعم وأشمل، وموجهاً نحو خلق بيئة تعلم تغطي الكلية أو الجامعة بأسرها. ومثلما يتركز اهتمام برنامج تنمية المواهب نحو التعلم الفعلي والحاجات الشخصية لمجموعة منتقاة من الطلبة كذلك تستطيع البيئة التي تركز على التعلم أن تفعل الشيء نفسه للجسم الطلابي بأكمله. وبذلك يكون من فوائدها تحسن كبير في الاهتمام والرضا ومعدلات التخرج للطلاب جميعاً.

وخير مثال لهذه البيئة ما فعلته كلية المجتمع في دنفر بولاية كولورادو. ففي هذه الكلية يتبع ما يقرب من 60 في المائة من الطلاب دورة دراسية واحدة على الأقل لتعويض الضعف والتقصير الدراسي (Hebel, 1999) مقابل ما نسبته 18 في المائة من إجمالي الجسم الطلابي في كليات المجتمع على مستوى الولاية (Colorado Department of Higher Education, 2001). لقد عرفت كلية المجتمع في دنفر كيف تقدم العون لطلابها كي ينجحوا. وطلاب هذه الكلية الذين اتبعوا الدورة التعويضية المذكورة هم أفضل احتمالاً من زملائهم في التخرج و/أو في الانتقال إلى كلية مدة الدراسة فيها أربع سنوات (Hebel, 1999). وبفضل ما تقدمه من برامج ارتفعت نسبة الخريجين من

الأقليات من 13 في المائة للعام الجامعي 1986-1987 إلى 47 في المائة للعام 1999-2000 (McClenny and Flores, 1998). إن أسباب هذا النجاح منقطع النظير معروفة وواضحة. ويمكن إيجازها بعبارة مقتضبة ألا وهي إيمان بأن الطلبة ليسوا عاجزين عن النجاح إضافة إلى التصميم على تقديم كل ما يلزم من دعم أكاديمي وشخصي.

لقد جعلت كلية المجتمع في دنفر كافة جهودها التعويضية والتنموية ضمن دائرة مركزية واحدة، وبذلك خلقت جهداً واحداً منظماً ومتماسكاً أكدت دراسات عديدة أنه السبيل إلى النجاح[5]. أطلقت على هذه الدائرة اسم «مركز الدعم الأكاديمي» «للتوقف الواحد». وتتضمن البرامج التي يقدمها برنامجاً لتعليم اللغة الانكليزية كلغة ثانية وثقافة عامة وتعليم القراءة والرياضيات والكتابة وخدمات تعلم الكلام، فضلاً عن خدمات TRIO× وذلك كله ضمن مكان واحد. إضافة لذلك تقدم كلية المجتمع في دنفر برامج رياضيات ومختبرات لغوية عن طريق الإنترنت. وأنشطة مركز الدعم الأكاديمي المتفرغة تلتقي جميعاً عند هدف مشترك هو تسهيل التواصل بين الأستاذ والطالب وتعزيز شعور الطالب بثقته بنفسه وتقديره لذاته (وهذا عامل حاسم في النجاح) وتركيز التعليم نحو الحاجات الفردية للطلبة وخلق روح جماعية عندهم وانتماء للكلية. وبما أن الكلية قد وضعت هذه الأهداف خطياً، فهذا يعكس التزاماً استباقياً على صعيد الكلية كلها في العمل التربوي التعويضي.

من البرامج المبتكرة الأخرى التي تقدمها كلية المجتمع في دنفر برنامج «العائلة La Familia" الذي يعمل على إقامة أسر أو مجتمعات تعليمية خاصة لطلبة الجيل الأول من ذوي الدخل المحدود. وذلك من خلال تنظيم بيئة تعلم داعمة يشارك أعضاؤها في حضور المحاضرات ويكونون على اتصال مع أساتذة ومدربين من كبار أعضاء الهيئة التدريسية يتلقون منهم النصح الأكاديمي وما يتعلق بالاختصاص المهني. وقد لوحظ تقدم رائع حيث

(×) وهي برامج وضعها الكونغرس بهدف مساعدة الطلبة من ذوي الدخل المحدود لدخول الجامعة والتخرج منها. يتم تمويل هذه البرامج بموجب الفصل الرابع من قانون التعليم العالي للعام ١٩٦٥. كما أنها تقدم العون للطلبة في التغلب على معوقات الدخول إلى الجامعة.

تشير الإحصاءات إلى أن ما نسبته 80 في المائة من المشاركين في برنامج «العائلة» قد التحقوا في عداد طلبة السنة الثانية، مقابل معدل قدره 62 في المائة من إجمالي طلبة الجيل الأول في كلية المجتمع بدنفر يدخلون السنة الثانية (Hebel, 1999).

من أهم أسباب نجاح كلية المجتمع في دنفر عاملان رئيسيان هما وجود أعضاء هيئة تدريسية من ذوي المؤهلات العالية يكرسون جهودهم ويتفانون في تعليم الطلبة المعوزين والتزام قوي من جانب الكلية بالإيمان في التنوع (Hebel, 1999). من خلال هذا الالتزام أنشأت هذه الكلية نظاماً تعليمياً واسعاً يشارك فيه أعضاء الهيئة التدريسية وكبار الأساتذة يحرصون على تقديم التعليم الجيد، حتى وإن كان ذلك من خلال لقاءات فردية بين الأستاذ والطالب إن رغب الطالب بذلك. كما أن هذه الكلية تجري تقييماً منظماً لبرامجها التعويضية وتكون نتائج التقييم موضوع الاحترام والتنفيذ، وهذا ما يساعد الكلية في «دفاعها عن برامجها ضد أية تخفيضات في الموازنة وتبقيها بعيداً عن البحث عن موارد من القطاع الخاص.» (Hebel, 1999).

وفي الإطار ذاته، وضعت كلية المجتمع في لاغورديا Laguardia بولاية نيويورك برنامجاً خاصاً بها أسمته «برنامج دار الطلبة الجديد New Student House Program)" يهدف إلى خلق أسر تعليمية للطلبة الذين تقرر الكلية أن إعدادهم ضعيف. يتلقى الطلبة المشاركون دروساً في أربع من ست مهارات أساسية معاً، وتتبع في البرامج طريقة التعلم في مجموعات واجتماعات للصفوف جميعاً و «أصول التدريس المعتمد على الارتجال» وكذلك التعلم عن طريق الكمبيوتر ومقرراً دراسياً في الكلام والنطق (Tinto and Riemer, 2001). ثم تلتقي هذه الأسرة جميعاً وعلى فترات منتظمة مع واحد من أعضاء هيئة الكلية يعمل «مشرفاً على الدورة ومشاوراً للطلبة» ((Tinto and Riemer, 2001[6]). وبذلك تؤسس حلقة وصل بين الخبرة الأكاديمية للطالب وخبرته اللاصفية».

يقوم المبدأ الذي اعتمدته كلية لاغورديا على دمج الطلبة الذين يتلقون فيه الدعم الذي تقدمة الكلية، وبذلك تتاح لهم فرصة تحقيق النتائج اللازمة للمنهاج الدراسي

والنجاح فيها. يتميز هذا النظام بالمرونة الكافية التي تسمح للطالب بتغيير المستوى العلمي الذي يتلقاه بما يتناسب مع حاجاته. يقول الخبيران المختصان في دراسة نسب الاحتفاظ بالطلبة دون تسربهم فنسنت تنتو Vincent Tinto وستيسي ريمر Stacey Riemer إن من شأن هذه المنهجية التي اتبعتها كلية لاغواورديا أن تحقق مستويات عليا من النجاح الأكاديمي والتخرج. ويصفان برنامج الأسر التعليمية بأنه «نوع من التحاق مشترك أو جدولة كاملة تمكن الطلبة من إتباع دورات معاً ومساعدة بعضهم بعضاً» (Tinto and Riemer, 2001).

توفير ثقافة إتمام التحصيل العلمي

لقد حقق التعليم العالي دون ريب تقدماً كبيراً مع مرور الزمن لكنه ليس جاهزاً بعد لاستقبال هذه الموجة الجديدة من الطلبة الذين هم بحاجة للتعليم الجامعي. وقد تبين من تلك البرامج الناجحة التي تحدثنا عنها آنفاً أن الطلبة الملونين والطلبة من ذوي الدخل المحدود قادرون على الإنجاز مثل نظرائهم البيض الأكثر غنى. وبغية تلبية حاجات المجتمع للمزيد من الأفراد المتعلمين جيداً يلزم ماهو أكثر من حفنة من البرامج الناجحة. والمجتمع ليس بحاجة فقط للمزيد من البرامج الناجحة، بل يحتاج أيضاً إلى برامج تفضي إلى نجاح أكاديمي تكون معممة على المؤسسة كلها، لا أن تبقى كجزيرة معزولة محاطة بالاهتمام. ينبغي على القادة الأكاديميين وصناع السياسات أن يعملوا معاً لجعل المنظومة الحالية للتعليم العالي توفر مزيداً من إمكانيات الوصول إليها وتكون تكاليفها في متناول أكبر عدد ممكن من الأفراد الذين يسهل عليهم فهم عملها وعمل مؤسساتها.

يعتقد «مشروع المستقبل» أنه يتعين على كل مؤسسة – وليس فقط تلك المؤسسات التي تعنى بالطلبة من ذوي الدخل المحدود أو الملونين – أن تعيد دراسة رسالتها وتضع لنفسها أنواعاً متعددة من برامج الامتداد البعيد والحفاظ على الطلبة من التسرب لتؤمن فرص النجاح لجميع الطلبة. وبينما نجد أن معدلات النجاح لغالبية الطلبة الأثرياء عالية جداً إلا أن المعدل الإجمالي للتخرج لا يزال بعيداً عن المطلوب. لذلك

يجب أن تصبح البرامج الناجحة للامتداد البعيد والحفاظ على الطلبة جزءاً لا يتجزأ من طريقة تفكير المؤسسة حول عملها لتقديم العلم. وفيما يلي المنهجيات التي يمكن للمؤسسات أن تستعين بها في سبيل تكوين ثقافة للحفاظ على الطلبة قابلة للحياة:

- برامج تمتد إلى المدارس المتوسطة والثانوية ترفع من توقعات الطلبة وتشجعهم على اختيار المقررات الدراسية الملائمة وتساعدهم في التخطيط لإتمام التحصيل العلمي.
- برامج مدارس ثانوية في مطلع الدراسة بالجامعة مثل ذلك البرنامج الذي أطلقته كلية المجتمع في لاغواردیا يقبل فيها طلبة المدارس الذين هم بحاجة لها ويتبعون دورات داخل الجامعة.
- برامج جسرية تؤمن الانتقال السلس من المدرسة الثانوية إلى الجامعة.
- برامج قيد مشترك تتيح لطلبة المدارس الثانوية الالتحاق في مقررات دراسية جامعية وهم لا يزالون في المدرسة الثانوية وتشجعهم على الاعتقاد أن باستطاعتهم دخول الجامعة وإعداد أنفسهم أكاديمياً.
- برامج تعويضية تكون ذات فاعلية.
- القبول الجماعي في الكلية (أي قبول مجموعة من الطلبة المعوزين من المدرسة الثانوية نفسها) ليتمكنوا جميعاً من الحصول على دعم كبار الأساتذة.
- توجيه المساعدة المالية نحو من هم بحاجة ماسة لها.
- أن تقدم الجامعات برامج دراسية لأربع سنوات داخل كلية المجتمع.
- الدعم الأكاديمي للطلبة حالما يتم قيدهم.
- الدعم التدريبي والتعليمي للطلبة حالما يتم قيدهم.
- تحليل بيانات أداء الطالب واستخدامها استراتيجياً.
- منهجية إدارة كل حالة بمفردها لتأمين بقاء الطلبة الذين درجة الأخطار لديهم عالية ضمن المساق.

إن من شأن هذه البرامج أن تتيح للمؤسسات تكوين ثقافة لا تؤمن الدعم للطلاب حتى تخرجهم فحسب بل وتشجع أيضاً على التعلم مدى الحياة وإيجاد السبل للطلبة من ذوي الدخل المحدود والطلبة الملونين للحصول على شهادة جامعية. ينبغي على مؤسسات التعليم العالي أن تشجع الطلبة على اختيار المهن والاختصاصات المختلفة بما في ذلك سلك أساتذة الجامعات، وأن تتيح لهم الفرص الكفيلة بذلك. وهذه خطوة جيدة نحو التنويع داخل هيئة التدريس.

ويمكن للمؤسسة أن تبدأ نشاطها هذا بطرح الأسئلة التالية:

- أين توجد المعوقات في عملية قبول الطلبة المعوزين؟
- هل توجد برامج امتداد بعيد تطال الطلبة المعوزين من مرحلة مبكرة، وهم في المدارس المتوسطة وتشدهم نحو قناتها؟
- إن وجدت هكذا برامج، فما مدى فاعليتها؟ وكيف تبدو بالمقارنة مع برامج مماثلة في الكليات والجامعات؟ وهل يوجد سبيل لجعل البرامج القائمة أكثر فاعلية وجدوى؟
- إلى أي مدى يشكل نظام المساعدة المالية الحالي والاستخدام المتزايد لنظام المساعدة المعتمدة على التفوق عائقاً أمام دخول الطلبة إلى الجامعة؟ هل يمكن تحقيق توازن أفضل بين مساعدة تستند إلى الحاجة ومساعدة تستند إلى التفوق؟
- كيف يمكن تأمين التنوع في ظل المناخ القانوني الحالي؟ وأي المؤسسات أحرزت نجاحاً على هذه الجبهة؟
- هل ترحب الجامعة بالجميع؟ وهل المناخ السائد في الجامعة يؤمن الدعم للطلبة الملونين؟ وهل تنعكس ألوان الطلبة في ألوان أعضاء هيئة التدريس والموظفين؟
- هل تشجع الجامعة الأجواء التشجيعية لنجاح جميع الطلبة، وبخاصة أولئك الطلبة الذين يحتاجون للمساعدة؟
- أي الطلبة تركوا الجامعة؟ ولماذا؟

- هل اطلعت الجامعة على البرامج التعويضية وبرامج الاحتفاظ الأكثر فاعلية في البلاد بأسرها ودرستها جيداً؟ وما الذي استخلصته منها؟ وهل يمكن تقليدها؟

دور سياسة الولاية

يتضح مما تقدم أن البيئة الحالية لعمل التعليم العالي تتسم بتنافسية أكبر وأشد من أي وقت مضى، غير أن واحدة من أكبر مساوىء السوق أن تنحاز لأولئك الذين يملكون الموارد المالية التي تؤهلهم للمشاركة تاركة بقية السكان تعيل نفسها بنفسها. لقد كافح نظام التعليم العالي طويلاً – ولم ينجح – في سبيل هدف تكافؤ الفرص في التعليم. ووجود خطر كهذا في مثل هذا النظام يعد أمراً مروعاً. من أجل ذلك، وفي مواجهة هذا الوضع الخطير، تبدو الحاجة لسياسات فاعلة ومدروسة تضعها الدولة (أو الولاية) وتركز على توسيع المشاركة والإنجاز الأكاديمي لشريحة من السكان تتزايد بإطراد أمراً يكتسب صفة الاستعجال.

يرى «مشروع المستقبل» أنه يتعين على أنظمة التعليم العالي في الولايات أن تقارب موضوع وصول الطلبة إلى الجامعات وإنجازهم الدراسي وكأنه عملية تؤكد على الكل وليس على الجزء، فتخلق نظاماً عملياً تسهل على الطلبة إدارته وتصفح معلوماته. ولدينا أمثلة لمؤسسات ومنظومات أتقنت فن دخول الطلبة إليها وتحقيق مستويات عالية من الإنجاز. وما يجمع بينها أن هذه المؤسسات والمنظومات قد وضعت تصميماً لعملية يستفيد منها الطلبة لأن العملية ذاتها أخذت في اعتبارها ما يحتاجه الطالب لكي ينجح في كل مرحلة من مراحل هذه اللعبة. فالطلبة الأغنياء، أو الطلبة الذين آباؤهم تخرجوا من الجامعة، أو كان لديهم نماذج لأشخاص مارسوا الحياة الجامعية يجدون أمامهم شبكة ترسم لهم طريق النجاح، تزودهم في كل خطوة بالمعلومات اللازمة لكيفية التقدم بطلب المساعدة المالية، أو كيف يختارون من يعلمهم من أعضاء هيئة التدريس أو كيف يحصلون على العون من عمداء الكليات أو المشرفين والمستشارين، وتحثهم على الإيمان بنجاحهم. إن الهدف من التوصيات التي نقترحها لهذه السياسة يتمثل في إعادة تكوين هذه العملية ليستفيد منها الطلبة جميعاً.

عملية تساعد في تصفح المعلومات

فيما يلي سمات هذه العملية بما يفيد الطلبة جميعاً:

تؤمن وجود مساعدة مالية تستند إلى الحاجة وتحسنها

ينبغي على الولايات أن تتخذ الخطوات اللازمة لإيقاف ذلك الانحسار التدريجي للمساعدات المالية المستندة إلى الحاجة والذي شهدناه في السنوات الأخيرة، لا سيما وأن برامج المساعدات للتفوق تحرم الذين هم بأمس الحاجة لها. إن نظام المساعدات المالية في بلادنا، الذي كان موضع فخر واعتزاز لديمقراطيتنا، قد صار لصالح تعزيز مصالح وفوائد من يملكون الفوائد والثروة وييسر سبل دخول الجامعة للميسر دخولهم أصلاً لكنه يحرم من ينبغي أن يستفيد منه. لذلك فإن الأمر الأساسي لعملية قابلة للتصفح تصممها الولاية يجب أن يعكس التزام الولاية بتقديم مساعدات مالية تستند إلى الحاجة تقدمها لطلبتها من ذوي الدخل المحدود، والإقلال ما أمكن من الحواجز التي تعوق تقديم مساعدة مالية للطلبة الملتحقين بدوام جزئي وللطلبة الكبار العاملين.

جذب المزيد من الطلبة إلى التعليم العالي من خلال برامج الامتداد البعيد

تبدأ مرحلة الإعداد للتعليم العالي من المدرسة المتوسطة كحد أقصى. وفي هذه المرحلة يبدأ الآباء المتعلمون والأغنياء بتوجيه أبنائهم ويتحدثون معهم عن التعليم العالي ويتخذون الخطوات التي تضعهم على هذا الدرب – يصطحبونهم إلى المتاحف، ويتيحون لهم دراسة المناهج التي تعدهم لدخول الجامعة ويذهبون لزيارة المستشارين الذين يرشدونهم إلى هذا السبيل وكذلك الاستشاريين في القيد والقبول الجامعي.

وبمقدور السياسة التي تضعها الولاية من جانبها أيضاً أن توجد البيئة التي تجعل الطلبة يسيرون على الدرب المؤدي للجامعة، ويمكن لهذه السياسة أن توفر الدعم والحوافز المناسبة للمؤسسات لتضع برامج الامتداد البعيد بما يشجع طلبة المدارس المتوسطة والثانوية ليطمحوا للانتساب إلى الجامعة، وتعدهم أكاديمياً لذلك. وعلى سبيل المثال تقدم الحكومة الفدرالية التمويل اللازم لعدد من البرامج من هذا

النوع، ومنها برنامج TRIO الفدرالي. لقد أثبتت برامج الامتداد البعيد جدواها، وما تقدمه من طلبة يزدادون عدداً إلى الجامعات هو المكافأة المجزية لها.

توفير بيئة جامعية داعمة وترحب بالقادمين إليها

حين يصل الطلبة إلى الجامعة، يحتاجون جميعاً للمساعدة في سعيهم ومعاملاتهم وسط تعقيدات النظام. إنهم يريدون من يرشدهم في عمليات الالتحاق والمشورة والتمويل والتآلف مع الجو الجديد. وهذه العمليات تسبب لهم نوعاً من الخوف والارتباك. لذلك، ينبغي على سياسات الولاية أن تقدم التمويل اللازم للبرامج التي تسهل على الطلبة تجوالهم وسط هذه البيئة بالغة التعقيد. فمثلاً برامج الاستشارات يجب ألا تكون اختيارية. ويمكن لسياسة الولاية أن تؤمن لجميع الطلبة فرصة الوصول إلى المرشد الاستشاري الذي يقدم لهم الرأي الصائب لتكون قراراتهم سليمة وليستطيعوا أن يطلبوا العون الأكاديمي.

دعم البرامج التعويضية

إن القول بأن البرامج التعويضية «ينبغي ألا تكون ضرورية لأنه ينبغي على الطلاب أن يصلوا إلى التعليم العالي وهم مؤهلون لذلك وقد جرى إعدادهم جيداً لهذه المرحلة الجديدة» كلام بعيد عن الواقع. ومهما تكن آراء المرء السياسية بخصوص التعليم التعويضي أو الترميمي للطلبة، فإن هناك حقيقة ثابتة أن الطلبة بحاجة لإعداد إضافي. لقد بذلت الولايات جميعاً جهوداً جبارة لتطوير وتحسين التعليم في المدارس الابتدائية والثانوية، ونتج عنها بعض التحسين. ولكن حتى تصل تلك المدارس إلى مرحلة الإعداد الكافي للطلبة، فلا بد من تزويد الطلاب ببرامج تعليمية تعوض لهم ذاك الإعداد غير الكافي.

غير أن بعض الولايات تحظر استعمال أموال الدولة في هذه البرامج بذريعة أن الدولة لا تدفع مرتين لتعليم الطلبة الذين يحتاجون لمثل هذه البرامج. ولكن حتى تحين لحظة سد هذه الفجوة ينبغي على الولايات أن تدعم البرامج التعويضية وفي الوقت

نفسه تؤكد بإصرار على المؤسسات لتركز على استخدام البرامج الأكثر فاعلية، وتقيم مدى التقدم الذي يحرزه الطلبة.

مواءمة التعليم لمرحلة ما قبل المدرسة والابتدائي والثانوي والتعليم العالي من خلال برامج P-16

لا يمكن للتعليم العالي أن يحدث الأثر المطلوب في مستوى إعداد الطلبة القادمين إليه دون وجود علاقة فاعلة ومؤثرة في النظام التعليمي في الولاية ابتداءً من التعليم قبل المدرسة ومروراً بكافة المراحل حتى التخرج من المدرسة الثانوية. ليس الهدف من نظام كهذا لا تفصل مراحله فواصل إنشاء مجلس يرعى ويوجه النظام، بل خلق بيئة عملية، تدفع مؤسسات التعليم قبل المدرسة والتعليم الابتدائي والثانوي والجامعي للعمل معاً. فالتعليم العالي يلتزم بتطوير تدريب وإعداد المعلمين، وإيجاد مواءمة لمعايير الدولة في التخرج من المرحلة الثانوية مع معايير دخول المرحلة الجامعية، وتأمين الانتقال السهل اليسير من الثانوي إلى الجامعي، وإتاحة الفرص لطلبة المرحلة الثانوية ليتعلموا مقررات دراسية في الجامعات، وغرس فكرة التعليم مدى الحياة في أذهان الأطفال من سن مبكرة. يجب ألا يسمح لمختلف مستويات التعليم بالعمل بشكل منفصل عن بعضها، وكأنها في دوائر مغلقة.

تحسين سياسات الانتقال بين الكليات ومفاصلها

يمتدح نظام التعليم العالي في أمريكا لما فيه من تنوع يتيحه للطالب. والدليل على ذلك أن بعض البلدان قد بدأت تسمح بافتتاح كليات المجتمع في محاولة منها لتقليد الأنموذج المثالي للقبول المفتوح في التعليم العالي. لكن هذا النظام نفسه لم يرتق إلى تلك المثالية. طلاب كثر دخلوا إلى كليات المجتمع ولديهم النية للانتقال منها إلى مؤسسات تدرّس مدة أربع سنوات لكنهم وجدوا أنفسهم غير قادرين على هذا الانتقال. وهنا ينبغي على السياسة العامة أن تزيل العقبات وتسهّل عملية تعرف الطلبة على الفرص المتاحة للتعليم والحصول على الرأي والنصيحة حين يريدون

تبديل المؤسسة وتجميع ونقل نتائجهم في المقررات الدراسية وليدخلوا المؤسسة كطلبة محولين إليها وعلى قدم المواساة مع الطلبة الذين انتسبوا أصلاً إلى المؤسسة. يتعين على الولاية أن تؤكد بإصرار على سياسات شاملة وواضحة وقابلة للتطبيق. ومرة أخرى نؤكد على عدم السماح لمختلف أنواع المؤسسات بالعمل بشكل منفصل عن بعضها وكأنها دوائر مغلقة.

تشجيع أو فرض تقييم مخرجات المتعلم وإعلانها

إن جودة ما يكتسبه الطالب في العملية التعليمية هي الجانب ذو الأهمية الكبرى في إتمام التحصيل العلمي رغم أنه لا يحظى بالاهتمام المطلوب. والطلبة الذين يشعرون بالملل أو بالإحباط أو الذين لا ينخرطون بالعملية التعليمية أو يرسبون في صفوفهم لا يحتمل لهم أن يواصلوا دراستهم حتى التخرج. لذلك ينبغي أن تركز سياسات الولاية التي تقتضي إجراء تقييم لجودة مخرجات التعلم والإبلاغ عنها الاهتمام على تحسين معدلات وجودة التعلم الحاصل في مؤسساتنا، وهذا ما يؤدي بالنتيجة ليس فقط إلى زيادة معدلات بقاء الطلاب في الجامعات وتخرجهم، بل وأيضاً إلى رفد المجتمع بطلاب من ذوي مهارات عالية إجمالاً.

تشجيع صنع القرار المستند إلى البيانات

ينبغي لسياسة الولاية أن تقتضي أو تشجع على جمع البيانات التي تساعد الولاية على صنع قرارات حكيمة فيما يخص النظام التعليمي فيها وتساعد الطلبة أيضاً في اتخاذ القرارات الحكيمة المتعلقة بتعلمهم، وتساعد المؤسسات ثالثاً على اتخاذ القرارات الحكيمة فيما له علاقة بعملها اليومي ومستقبلها. وينبغي أن تتضمن هذه البيانات معطيات عن معدلات الاحتفاظ بالطلبة دون التسرب والتخرج والانتقال من مؤسسة إلى أخرى ومخرجات التعلم ومعدلات النجاح في المقررات الدراسية وما إلى ذلك. إن رؤساء المؤسسات الذين تمكنوا من إيجاد البيئة الجيدة للتعلم ولا سيما من أجل الطلبة الضعفاء هم أقوى المناصرين لفكرة الاعتماد على البيانات من

أجل رسم مسار تقدم مؤسساتهم وتحديد العقبات التي تعترض هذا التقدم ولمعرفة الوسائل المفيدة والعملية. ونظام على هذا النحو يجب أن يكون متاحاً لجميع القادة وعلى المستويات كافة في المنظومة وفي المؤسسات. وعلى سبيل المثال، يجب أن يعرف المديرون الذين يقدمون الرأي والمشورة كم من الطلاب يتركون المؤسسة وما الأسباب التي دفعتهم لترك المؤسسة فيكون بمقدورهم تحسين عملية إبداء الرأي والمشورة.

جمع هذه المبادرات معاً لتكون «برنامجاً قابلاً للتصفح»

ينبغي أن تجري متابعة هذه المبادرات جميعاً معاً، وليس كل واحدة منها على انفراد وبمعزل عن الأخرى، بل يجب توزيعها في مجموعات، والربط بينها ربطاً مباشراً متوالياً لتكون بيئة لسياسة واحدة تهتم باحتياجات الطلبة كلهم.

ينبغي أن يكون التعليم العالي القوة الكبرى التي تخلق التوازن والتكافؤ في هذه الأمة. لكن التوجهات الحالية السائدة لا تبعث على التفاؤل. وإن لم يعمل قادة التعليم العالي وصناع السياسات معاً لتغيير هذه التوجهات السائدة وإزالة الحواجز وتركيز الاهتمام على تيسير سبل قدوم الطلبة إلى الجامعات ومواصلة دراستهم حتى التخرج، لن يكون الجيل الحالي أول جيل يتخطى ما حققه آباؤهم من مكاسب في التعليم. يجب على المؤسسات أن تقبل تحمل المسؤولية في خلق مناخ يمكن الطلبة من متابعة تحصيلهم، كما يتعين على السياسات المدروسة الغنية بالأفكار أن تقدم الحوافز للمؤسسات لتفعل ما هو صحيح وما هو مطلوب. فالمهمة الماثلة أمام هذه المؤسسات ليست مجرد توسيع آفاق دخول الطلبة إلى الجامعة، بل وأن توجه اهتمامها لتسهيل دخول الطلبة الملونين ومن ذوي الدخل المحدود ودوامهم في الجامعات وينجحوا في دراستهم ويتخرجوا من الجامعة. وإن لم نفعل، لن يتحقق الحلم الأمريكي الذي يحلم به ملايين الشباب.

الفصل العاشر

المنح التنافسية للتعليم والخدمة في المؤسسات

يتمثل الهدف من طرح السياسات التي نعرضها في هذا المقام في تطبيق الدروس المستخلصة من برامج تمويل البحوث ومن أسلوب عمل برامج المنح التنافسية المقدمة من الحكومة الفدرالية ومن الولايات في المجالين الآخرين من مسؤولية التعليم العالي وهما التعليم والخدمات بغية تعزيز جودة التعليم واستجاباته حتى لو تزايد الحكم الذاتي في المؤسسات.

شيء واحد ظل ثابتاً لم يتغير طوال هذا العمر المديد للتعليم العالي، ألا وهو تلك المقولة إن المطلوب مزيد من التمويل. لكن أحداً لم يوجه اهتمامه إلى ماهية الشكل المطلوب لكي يقدم التمويل أفضل خدمة ممكنة للتعليم العالي في تنفيذ مسؤولياته. والمدهش أيضاً أن الاهتمام لم يوجه إلى طريقة الاستعانة بالمنح التنافسية لهذه الأغراض برغم فاعليتها وجدواها اللافتة في حقل واحد على الأقل، هو حقل البحوث.

وما يؤكد ذلك أن المنح التنافسية الخاضعة لمراجعة كبار الاختصاصيين (حيث تخضع طلبات المنح المقدمة إلى مختلف الهيئات الفدرالية الداعمة للبحوث لمراجعة لجان من الباحثين الذين لهم باع طويل في الحقل المطلوب) من أجل رعاية بحوث تقوم بها الجامعات قد أثبتت جدواها ونجاحها فيما ذهبت إليه. وما يجدر ذكره أن الولايات المتحدة، بعد أن وضعت برنامج رعاية فدرالية لمنحٍ من هذا القبيل عام 1945، انتقلت

من موقع مركز للبحوث من الدرجة الثانية إلى موقع قيادي للبحوث في كل ميدان. وقد تجاوبت الجامعات الأمريكية مع جهود الحكومة الفدرالية الهادفة إلى خلق سوق للبحوث يكون فاعلاً وتنافسياً، ولكن على تردد في البداية ثم بحماس وبمهارة عالية (Mazuzan, 1994). يوضح لنا هذا الجهد الناجح في البحوث أن نظاماً مدروساً قوي البنية للمنح التنافسية يشجع الابتكار ويعزز الحكم الذاتي في المؤسسات وفي الوقت نفسه يستجيب للحاجات العامة. والملاحظ في كثير من الحالات أن ظهور سوق تنافسي في أي قطاع من قطاعات المجتمع يؤدي عادة إلى تحول من الغرض العام لخدمة أغراض خاصة. لكن النظام الفدرالي للبحوث قد أثبت خطأ تعميم هذا القول وأنه ليس لزاماً أن تغلب الأغراض الخاصة على الغرض العام.

لكن الذي يدعو للدهشة والاستغراب عدم وجود محاولات لتطبيق هذا المبدأ في الميدانين الآخرين للتعليم العالي، وهما التعليم والخدمات (يقصد بـ«الخدمات» تلك الجهود التي تبذلها الجامعة أو الكلية لاستخدام ما لديها من خبرات لمساعدة المجتمعات في حل مشكلاتها). يعتقد «مشروع المستقبل» أن المطلوب الآن وضع سياسات غايتها تقديم التمويل الحكومي لهذين المجالين الهامين في التعليم العالي من خلال منح تنافسية تخضع لمراجعة كبار الاختصاصيين في الاختصاصات المطلوب تمويلها. فالهدف من طرح السياسات التي نعرضها في هذا المقام يتمثل في تطبيق الدروس المستخلصة من تمويل البحوث، ومن أسلوب عمل برامج المنح التنافسية المقدمة من الحكومة الفدرالية ومن الولايات في المجالين الآخرين من مسؤولية التعليم العالي وهما التعليم والخدمات بغية تعزيز جودة التعليم واستجاباته حتى لو تزايد الحكم الذاتي في المؤسسات.

فوائد المنح التنافسية

ما الذي يجعل عملية تمويل المنح التنافسية على هذا القدر من الفاعلية التي نشهدها؟ أجرى المركز الوطني للبحوث The National Research Center دراسة لجملة من برامج المنح التنافسية ووجد فيها الفوائد والمزايا التالية:

1- أنها «مرنة وسريعة الاستجابة» بما يتيح للبرامج أن تتغير مع تغير الحاجات العامة ومع بروز فرص جديدة.

2- أنها تجذب إليها تنوعاً في المشاركين من مختلف صنوف المؤسسات وتشجع مشاركة كبار العلماء.

3- أنها تجذب إليها تنوعاً في الأفكار تفوق تلك التي تقترحها بشكل تقليدي الهيئات المانحة (National Research Center, 1994, p.2).

ولكن لهذه المنح فوائد أخرى أيضاً، نذكر منها ما يلي:

- من خلال تحديث القواعد الإرشادية للمقترح تستطيع السلطات العامة أن توجه جهود المؤسسات نحو الأغراض العامة دون اللجوء إلى الإدارة الصغرى التفصيلية أو الوقوع في شرك البيروقراطية.
- تشجع على الابتكار والإبداع والإحساس بالملكية بدلاً من إحباطها.
- تتعزز الجودة، وبخاصة حين استخدام نظام قوي البنية ويخضع لمراجعة كبار الباحثين الاختصاصيين. على سبيل المثال، تتلقى المؤسسة وفق النظام المختبري التقليدي مخصصات سنوية أو منحاً إجمالية، وبموجب هذا النظام يصعب إغلاق وحدة كان أداؤها ضعيفاً، أما بموجب نظام يخضع لمراجعة كبار الباحثين فإن الفريق ضعيف الأداء، أو المشروع المتعثر، لن ينال المنح التالية، فتحل الفرق ويتشتت الأفراد العاملون.
- يتحرك النظام دوماً نحو أعلى درجات الجودة. ويتم إلغاء مجالات الأنشطة القديمة أو التي لم تعدلها فائدة تذكر. والعمل بأسلوب جديد ومبتكر يلقى التقدير والتثمين العاليين.
- تشكل المنح حافزاً قوياً للتغيير في المؤسسات، ويفوض بالصلاحيات أولئك الذين يطالبون بالتحسين داخل المؤسسة.

تظهر هذه المزايا – وبشكل خاص تلك ذات المقدرة على جذب أشخاص مبدعين وأفكار مبتكرة – بجلاء أيضاً في برامج المنح المقدمة في مجالات غير مجال البحوث.

كما تبين نجاح منهجية المنح التنافسية خارج نطاق البحوث ولكن ليس على الدرجة نفسها من النجاح. ولتوضيح ذلك نذكر على سبيل المثال حالتين: أولاً، لقد أسهمت المنح التنافسية في توسيع خدمة المجتمع من خلال منح قدمتها الشركة العامة للخدمة الوطنية Corporation for National Service، وثانياً كان للمنح التنافسية أثر واضح في التحرك نحو إصلاح القطاع المدرسي وذلك من خلال المنح التي قدمتها عشرات المؤسسات الخاصة.

كما برزت أمثلة أخرى خارج حدود الولايات المتحدة، حيث نجد الاتحاد الأوروبي يعمل حالياً على توسيع استخدام المنح التنافسية في البحوث الجامعية بهدف الارتقاء بفاعلية البحوث الأوروبية لتكون منافساً للولايات المتحدة (Gould, 2003). وبغية التغلب على ذلك التباين الشاسع بين الدول الفقيرة والدول الغنية في أوروبا، أطلق الاتحاد الأوروبي برنامجاً يدعو كل دولة متقدمة لتدخل في شراكة مع دول أخرى لا تزال البحوث فيها على مستوى متدن (Etzkowitz, 2001). وفي التشيلي ارتفع التمويل المقدم للبحوث بمقدار أربعة أضعاف ما كان عليه في مطلع الثمانينيات من القرن العشرين معتمداً نموذج المنح التنافسية الخاضعة لمراجعة كبار الباحثين. وكذلك، تعتزم الحكومة البريطانية التي حققت نجاحاً في نظام المنح التنافسية المقدمة للبحوث الجامعية (Gould, 2003) وضع برنامج لمنح تقدم للبحوث لعدد أقل من الجامعات لتتيح لهذا العدد القليل فرصة التنافس بفاعلية أكبر مع الجامعات الأمريكية (Center for Higher Education Research and Information, 2003). ومن جانبها، أنشأت الدول الأفريقية هيئة متعددة الجنسيات (هي الشراكة من أجل تدعيم البحوث الزراعية في شرق ووسط أفريقيا Association for Strengthening Agricultural Research in Eastern and Central Affrica ASARECA) غايتها دعم وتشجيع البحوث التعاونية عبر الحدود الوطنية من خلال منح تقدم لفرق عمل من جنسيات متعددة. وقد بدأت هذه المنظمة في الآونة الأخيرة تتخلى عن الدعم المفتوح للمؤسسات وتتبنى منهجية التمويل بمنح تنافسية أو استناداً إلى الأداء وهدفها من ذلك تحسين أداء كل منحة

على حدة ("About ASARECA", 2003). وفي عام 1989، ابتدأت استراليا باعتماد سياسة جديدة تخصص فيها أموال البحوث على أساس تنافسي. وكان هدفها من هذه السياسة أن «يتم تمويل المؤسسات بصورة متزايدة بحسب ما تفعل بدلاً من أن يكون التمويل طبقاً لتصنيف اعتباطي يعتمد عنوان المؤسسة.»، وكذلك توجيه تمويل البحوث نحو «تلك المؤسسات أو المجموعات البحثية أو الأفراد الذين لديهم القدرة على استخدام هذه الأموال أفضل استخدام.» (Gallagher, 2000, p.8).

وضع برامج المنح التنافسية

نستخلص من دراستنا لأنظمة المنح التنافسية أن ثمة قواعد أساسية ينبغي مراعاتها لتكون البرامج فاعلة ومجدية. فمثلاً، هناك فائدة من وجود هيئات متعددة للتمويل. (في بحث أجري بالولايات المتحدة تبين أنه يوجد نحو ست وعشرين هيئة فدرالية تقدم المنح Brainard, 2001). وكل هيئة منها تطور لنفسها شخصيتها المستقلة وإجراءاتها واتصالاتها. كما أن هذا التعدد يبقي الباب مفتوحاً أمام أفكار جديدة وأناس جدد. وبالمثل، تسير الأمور بشكل أفضل حين يوجد عدد كبير من طالبي المنح، وهذا بالتالي يعني أنه لن يكون لدى طالب واحد، أو مجموعة من طالبي المنح، الشجاعة السياسية للتدخل وعرقلة عدالة العملية.

وهناك أيضاً فائدة أخرى من هذه التعددية ذلك أنها تغطي المسافة الجغرافية والسياسية بين المانح والمتلقي. والجدير بالذكر أن المنح الفدرالية كانت أكثر جدوى وفاعلية من المنح المقدمة من الولايات. فالجامعات البحثية تملك من النفوذ ما يكفي لتقدم اقتراحات للنظام الفدرالي من أجل التحسين ولتلطيف البيروقراطية غير اللازمة وغير المرحب بها، إنما لا تملك النفوذ الكافي لتؤثر في الطبيعة التنافسية الأساسية للبرنامج. أما الجامعات والكليات في أية ولاية ما، من جهة أخرى، فقد تحالفت معاً عبر التاريخ لتدفع من أجل تغيير وجهة هذه الأموال من منح تنافسية إلى صيغة تمويل تضمن لجميع المؤسسات أن تنال شيئاً وبذلك تخرب البيئة التنافسية

للعملية. وقد حدث هذا الأمر في كل حالة تقريباً من الحالات التي أنشأت الولايات فيها برنامج منح تنافسية (في اتصال شخصي مع A.McGuinness، بتاريخ 5/24/ 2003). ولكن، بمقدور الولايات، إن أولت اهتماماً دقيقاً لقواعد البرنامج، أن تضع برامج فاعلة ومجدية للمنح التنافسية من خلال شراكة مع الحكومة الفدرالية. وقد فعلت ذلك كثير من الولايات في ميدان خدمة المجتمع، حيث كان التمويل يأتي من شركة Corporation for National Services إلى الولاية وإلى أماكن تواجد العديد من طالبي المنح الصغار الذين لا يملكون النفوذ السياسي الذي تملكه الجامعات. وعلى هذا النحو ذاته جرى العمل بالتمويل الفدرالي القادم عبر منح الولايات في القانون الخاص بخدمات المكتبات والتقنية Library Services and Technology Act (انظر على سبيل المثال "Funding: Texas State Library and Archives Commission", 2003"). وفي هاتين الحالتين تقدم الحكومة الفدرالية التمويل الأساسي (وفي معظم الأحيان بما يتناسب مع الولاية) وكذلك أيضاً هيكلية البرنامج، وبذلك تصون البرنامج من أية ضغوطات محلية ترمي إلى التخلص من الطبيعة التنافسية للتمويل.

إن لهذه الحمايات كلها أهمية بالغة عند وضع برنامج يحظى بثقة القادة السياسيين ومؤسسات التعليم العالي والجمهور العام على السواء. وفي هذا الإطار تؤكد الأكاديمية الوطنية National Academy أن ثمة أربعة مقاييس معيارية تعد أساسية وجوهرية للحفاظ على الإيمان بالمنافسة والثقة فيها، وهي الجودة والعدالة والعلائقية والمرونة (Committee on an Evaluation of the US. Department of Agriculture National Research Initiative Competitive Grants Program, 2000). ولكي تكون هذه المعايير ذات فائدة ومطبقة ينبغي ألا تكون متضمنة في خطة البرنامج وتصميمه فحسب، بل يتعين أيضاً وفي الوقت ذاته قياس الأداء وفقها بصورة دورية منتظمة. وهذا القياس بدوره يشكل وسيلة لمراقبة تحسن سير البرنامج من جهة، ويعمل على تشجيع الجهود الهادفة إلى الحؤول دون حدوث تشوهات في تطبيقه يكون من شأنها تقويض الغايات الأساسية للبرنامج.

قصة نجاح – المنح التنافسية المقدمة للبحوث الجامعية

كان الحافز الملهم لوضع نظام أثبت نجاحه وجدواه للمنح التنافسية في حقل البحوث نابعاً من خبرة جماعة من العلماء لعبوا دوراً ريادياً في جهود الحلفاء إبان الحرب العالمية الثانية. لم يسبق أن وقعت حرب في السابق كان للعلم فيها دور أساسي وبالغ الأهمية، مثل هذه الحرب التي شهدت تطوراً لافتاً تمثل في المئات من المخترعات مثل الفاصمة الحدية والرادار وبالطبع القنبلة الذرية.

كان العلماء الأمريكيون في ذلك الوقت يعلمون ويألمون لاعتمادهم الكبير على العلوم الأوروبية والعلماء الأوروبيين الذين طرد معظمهم أو فر من السيطرة النازية. ولما أدركوا ضرورة التصدي لهذه المشكلة، مشكلة الاعتماد على الأوروبيين، قامت مجموعة من العلماء (بقيادة فانيفار بوش Vannevar Bush) بزيارة للرئيس فرانكلين روزفلت مطالبين بأن يكلفهم بوضع خطة لهذا الشأن. إثر ذلك صدر في العام 1945 التقرير الذي يحمل العنوان «العلم، تخوم لا نهاية لها» (Science, the Endless Frontier)، والذي يقدم تفاصيل تنم عن عمق في التفكير وبعيد عن اللبس لمفهوم نظام المنح التنافسية المستند إلى الجامعات، ويقدم تصوراً لمؤسسة فدرالية واحدة بإدارة الأسرة العلمية وتكون مسؤولة عن البحوث في الميادين كافة.

وبعد معركة بين الرئيس هاري ترومان والكونغرس دامت لنحو خمسة أعوام تم التوصل إلى حل لنقطتي الخلاف بينهما. وبموجب هذا الاتفاق تصبح مؤسسة البحوث مسؤولة أمام الرئيس والكونغرس معاً ويجوز أن تقوم الوزارات الفدرالية الأخرى بتقديم المنح. وعلى هذا الأساس أحدثت المؤسسة الوطنية للعلوم National Science Foundation. ثم تبين فيما بعد أن للقرارين الاثنين أهميتهما. وحين بدأت المؤسسة الوطنية للعلوم عملها مع حلول عام 1950، كان عدد من الهيئات الحكومية الأخرى، بما فيها المعاهد الوطنية للصحة National Institutes of Health وهيئة الطاقة الذرية Atomic Energy Commission ومكتب البحوث البحرية Office of Naval Research،

قيد التأسيس وتقدم منحاً للبحوث استناداً إلى المبادئ المنصوص عنها في تقرير «العلم، تخوم لا نهاية لها» (Newman, 1981).

كان تمويل برنامج البحوث في بادئ الأمر متواضعاً، إلا أن نجاحه سرعان ما ظهر للعيان. وإذا قورنت البحوث الأمريكية مع مثيلاتها في معظم البلدان الأخرى التي كانت تعتمد على المختبرات الوطنية التي كانت تتلقى التمويل على شكل مخصصات سنوية، نجد أن البحوث الأمريكية قد قطعت أشواطاً بعيدة إلى الأمام في جميع الميادين، وميداناً تلو الآخر. أنشأت الولايات المتحدة مختبرات وطنية، أيضاً، لكن الجامعات هي التي سرعان ما هيمنت على عالم البحوث. وحيث أن منافع البحوث أخذت تتضح في نظر القيادة السياسية وفي نظر الشركات وأسرة الأعمال، وبالتالي في نظر الجمهور العام، ازدادت معها أوجه الدعم السياسي والتمويل. فقد بلغ إجمالي الدعم الفدرالي لبحوث الجامعات، باستثناء المختبرات الوطنية الكبرى التي هي من بقايا الحرب العالمية الثانية مؤخراً مبلغ 20 مليار دولار ("President's Fiscal 2001 Budget...",2000). ويوجد الآن ضغط متزايد يهدف إلى تطبيق نظام المنح التنافسية الخاضع لمراجعة كبار الاختصاصيين في مجالات البحوث التي لم يطبق فيها أو في البحوث ذات الجدوى والفاعلية الضعيفة. فمثلاً، اقترح مركز البحوث الوطني بقوة استخدام هذا النظام في مجال البحوث التربوية (Olson, 2003). كما أن وزارة الزراعة الأمريكية التي وجدت ضرورة لتحسين فاعلية بحوثها، بدأت تحوّل تمويلها من نظام الصيغ المعمول به سابقاً إلى مبدأ المنح التنافسية (Committee on the Future of the College of Agriculture in the Land Grant University System, 1995).

وفيما يتعلق بالغرضين الآخرين للتعليم وهما الخدمات المقدمة للمجتمع والتعليم والتعلم، يعتقد «مشروع المستقبل» أنه من الممكن هيكلة التمويل بطريقة تعزز أثر التعليم العالي وأغراضه العامة من خلال استخدام مبدأ التنافسية وفق نموذج التمويل الفدرالي للبحوث الجامعية.

المنح التنافسية بغية تحسين الخدمات

قد يفيد أن تكون إحدى المقاربات تقديم دعم موسع من الحكومة الفدرالية والولايات لبرامج الامتداد البعيد وخدمات المجتمع – ومنها توسيع مبدأ منح الأراضي – وتتاح فقط للجامعات والكليات وكليات المجتمع كافة. (ويمكن النظر أيضاً في إمكانية ضم الجامعات والكليات الخاصة غير الربحية كلها. ويرى «مشروع المستقبل» أنه من خلال تركيز التمويل على المؤسسات العامة سيكون ثمة أمر أكبر، وبالتالي يظل قائماً التباين المفيد بين العام والخاص.) والجدير بالذكر أن تمويل برامج الامتداد البعيد وخدمة المجتمع، سواء كانت فردية أم مؤسسية، يتم حالياً من خلال إعادة تخصيص الموارد المؤسسية الداخلية وبدعم متواضع من الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات. ولذلك نرى أن الافتقار إلى نظام شامل يمنع التعليم العالي من استخدام كامل إمكاناته في هذا العمل.

وبرغم أن برامج دعم المجتمع التي يقدمها التعليم العالي، إن أخذت مجتمعة، لا تقدر بثمن إلا أنه لم تجر محاولات لدراسة أثر أو فاعلية أو كفاءة مشاريع الخدمات هذه كل على حدة. وكذلك الأمر، يصعب على الجمهور العام أن يعمل على تشجيع أي تغيير في برامج الخدمات هذه بحيث تستجيب للتغيرات الحاصلة في الحاجات العامة. يضاف إلى ذلك، أن التمويل المستقبلي من خلال إعادة تخصيص الموارد الداخلية مرشح لأن يصبح أكثر صعوبة عندما تزداد المنافسة الواسعة حدة بين الكليات والجامعات، وتجد المؤسسات نفسها مجبرة على تخصيص أموالها نحو الاحتياجات الأكثر أهمية لبرامجها الأكاديمية. من أجل ذلك، يصبح التمويل الخارجي المخصص للخدمات، لا سيما تلك الأموال الواردة إلى المؤسسات من خلال المنح التنافسية، ضرورياً لضمان استمرارية برامج خدمات الامتدادات وتحسينها.

لقد وجدت الفكرة القائلة أن تكون المؤسسة مسؤولة عن تقديم الخدمات منذ تأسست أول كلية بأمريكا عام 1636. لكن فكرة استخدام ثمرات الإنجاز العلمي

والخبرة المتكونة في المؤسسات في سبيل تقديم العون في المشكلات العملية لحاجات المجتمع لم تتوضح بعبارات محددة حتى صدور قانون موريل Morril أو ما يعرف بقانون منح الأراضي[×] Land Grant Art عام 1862. وقد تركز التمويل كما تركزت توقعات هذا القانون على مؤسسات محددة (الجامعات والكليات التي أنشئت على الأراضي الممنوحة من الحكومة وعددها 105) وفي مجالات محددة أيضاً كان توصيفها بالأصل «الزراعة والفنون الميكانيكية» (Eddy, 1957, 1962).

كان من نتيجة قانون منح الأراضي أن ركزت مجموعة من الجامعات جهودها ومشاركتها في عملية تنمية المجتمع وبصورة لم تكن معهودة من قبل في الولايات المتحدة، وبشكل يفوق كثيراً ما هو موجود في أي مكان آخر في العالم. وفي عام 1966 صدر قانون المنح البحرية Sea Grant Act، الذي أضاف مصدراً جديداً لدعم الخدمات في المجالات البحرية لعدد من المؤسسات، فظهرت جامعات بموجب قانون المنح البحرية. وفي عام 1987، أصدر الكونغرس برنامج المنح الفضائية (Earls, 2003).

لقد كان لهذه القوانين والبرامج التي نظمتها أثر واضح في مجتمعاتها، وهذا ما أشار إليه تقرير صدر مؤخراً عن الرابطة الوطنية لجامعات الدولة وكليات منح الأراضي[1] National Association of State Universities and Land Grant Colleges (NASULGC) لكن الأثر الأكثر أهمية هو أن المؤسسات التي قامت على منح الأراضي قد ساعدت في إحداث التحول الكبير في الطبيعة الأساسية للمجتمع الأمريكي، بل لقد كان أكبر نجاح لافت لها أن أحدثت تحولاً كبيراً في الزراعة الأمريكية (ومع مرور الزمن في الزراعة بالعالم). وحالياً نجد برامج الامتدادات البعيدة تطبق في مجالات عديدة نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، التنمية الاقتصادية، أمن الوطن، التقنية الحيوية، وتقنية المعلومات. وما يقارب من ثلثي الجامعات المنشأة بموجب قانون منح

(×) تمنح الحكومة بموجب هذا القانون أراضي من أملاك الدولة لغرض بناء كلية أو جامعة أو من أجل إنشاء خطوط السكك الحديدية والطرقات العامة – المترجم.

الأراضي لديها «رحبة أعمال» ونوعاً من «الحاضنة» للمساعدة في انطلاقة شركات جديدة (Earls, 2003، وانظر أيضاً Kellog Commission on the Future of State and Land Grant Universities, 2000)

وقد ورد في تقرير صادر عن لجنة كيلوغ حول مستقبل جامعات الدولة وجامعات منح الأراضي في العام 2000 اقتراح لاستصدار قانون بعنوان قانون الشراكة الألفية في التعليم العالي، يهدف إلى تجديد «الميثاق» القائم بين الجامعات المحدثة على منح الأراضي والجمهور العام، وإن تجدد هذا الميثاق فسوف تعمل المؤسسات بموجبه وتدعم ما يلي من جملة ما تقدمه من دعم:

- تكافؤ فرص الدخول إلى لجامعات «دونما اعتبار للعرق أو الاثنية أو العمر أو المهنة أو الوضع الاقتصادي»
- تعزيز المشاركة المدنية من خلال «إعداد الطلبة للمشاركة في المجتمع الديمقراطي وقيادته»
- "الجهود الواعية لتطبيق موارد وخبرة مؤسساتنا في المجتمع وفي الولاية وفي المشاكل الوطنية والدولية وذلك بأسلوب قوي الترابط ومتماسك» (Kellog Commission on the Future of State and Land Grant Universities, 2000).

بيد أن «مشروع المستقبل» يقترح مقاربة مختلفة بعض الشيء تهدف إلى تمويل وتوسيع وظيفة الخدمة في المؤسسات. نحن نقترح برنامجاً رئيسياً للمنح التنافسية الفدرالية الخاضعة لمراجعة كبار الاختصاصيين تكون أهلاً له المؤسسات العامة كافة ابتداءً من الجامعات البحثية وحتى كليات المجتمع. فهذه المؤسسات كلها تقدم خدمة للمجتمع من نوع آخر، أما بالنسبة للمؤسسات العامة والتي لا تنتمي إلى صنف المؤسسات المنشأة على أراضي المنح، فهي تقدم الخدمة أيضاً وتعد هذه الخدمة جزءاً لا يتجزأ من أنشطتها، وبأن يكون التمويل متاحاً في برامج هادفة مثل التنمية الاقتصادية والمنح البحرية وتطوير التقنية، والفضاء والزراعة، وغيرها، وبحيث يأتي

التمويل من هيئات فدرالية متعددة (والتمويل الآن يأتي من هيئات فدرالية عدة منها وزارة الزراعة والمعاهد الوطنية للصحة والهيئة العامة للخدمة الوطنية، ومؤسسة الإسكان وتنمية المدن، والوكالة الوطنية للفضاء والملاحة الجوية NASA) مع مطابقة جزئية تأتي من الولاية (مثلاً دولار واحد من الولاية مقابل ثلاثة دولارات من الحكومة الفدرالية) وبحيث يتعزز أثر هذا التمويل كثيراً من خلال وضع هيكلية جديدة (Earls, 2003). كما أن وضع شرط مشاركة الولاية بمطابقة جزئية، وإلا فسوف تخسر التمويل من شأنه أن يضمن استقرار البرنامج. وغني عن القول إن تمويلاً بحدود 3 إلى 4 مليارات دولار يأتي معظمه من برامج فدرالية أو من داخل الولايات يصنع فرقاً كبيراً.

ونود أن نشير إلى أن اشتراط التنافس من أجل الحصول على المنح يساعد في ضمان استمرار التحسين في برامج الخدمة واستمرار السعي للتفوق وأقصى درجات الفاعلية. كما أن الأساتذة الذين يشاركون في الخدمة ويتلقون المنح تتحسن أوضاعهم المادية والمعنوية. ويمكن أن يتبدل التركيز في برامج الخدمة بحسب تبدل حاجة المجتمع للخدمة. عند ذلك، تكون النتيجة، في رأينا، توسعاً هاماً وتحسناً جيداً في جودة الخدمة التي تقدمها مؤسسات التعليم العالي- وهي خدمة على جانب كبير من الأهمية في تحسين المجتمع الأمريكي من نواح عديدة.

المنح التنافسية بغية تحسين التعليم

توجد أدلة تشير بوضوح إلى أن المنح التنافسية الهادفة إلى تحسين عملية التعليم والتعلم يمكن أن تنتج مكاسب كبيرة إذا عملت الكليات والجامعات وفق ما هو معروف من الأصول التربوية في التدريس وإن حاولت أن تقيس مخرجات التعلم. ولدى الحكومة الفدرالية هيئة متخصصة لتقديم المنح لهذا الغرض هي «صندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي Fund for the Improvement of Post Secondary Education FIPSE. تأسس هذا الصندوق بقانون من الكونغرس عام 1972، وغايته

تقديم المنافع لعملية التعليم والتعلم وفقاً لما يتضح في البحوث، وهو على غرار نموذج المؤسسة الوطنية للعلوم NSF. ظهرت تساؤلات عديدة في بادئ الأمر حول ما إذا كان مقدراً لهذا النموذج أن ينجح في الجانب التعليمي لقطاع التعليم العالي، كما حقق نجاحاً في الجانب البحثي. هل سيعمل الأساتذة كما رجال الأعمال في عملية التعليم، مثلما عمل زملاؤهم في الجانب البحثي؟ وهل بمقدورهم ذلك؟ وهل تكون ثمة مقترحات تكفي لتسويغ هذا المبدأ؟ وهل من الممكن الحكم على القيمة الإبداعية لمختلف المقترحات؟

وبرغم هذه التساؤلات وهذا التشكيك تبين أن صندوق تحسين التعلم ما بعد الثانوي حقق نجاحاً باهراً. فقد تلقى هذا الصندوق في السنة الأولى لانطلاقته ما يزيد عن ألفي طلب للمنح من مختلف أنواع الجامعات والكليات. وما توضح للوهلة الأولى أن عملية المنح التنافسية يمكن أن تكون قوة عظيمة التأثير في تحسين التعليم والتعلم، كما كانت في مجال البحوث (National Center for Public Policy and Higher Education, 2002). وفي دراسة أجراها هذا الصندوق في عام 1978 بناءً على طلب من مكتب معاون الوزير لشؤون التخطيط بوزارة الصحة والتربية والرفاه، تبين أن الصندوق قد «حقق نجاحاً كبيراً في إنجاز رسالته في تشجيع تحسين التعليم ما بعد الثانوي. ربما تشكل هذه المعلومات مفاجأة سارة لأولئك المهتمين بتقييم البرامج التربوية الفدرالية الأخرى ... ومع ذلك، يجب أن يعد الصندوق ناجحاً بمختلف المقاييس (National Center for Public Policy and Higher Education, 2002).

وفيما يلي ندرج ما خلص إليه التقرير:

- برغم أن المنح كانت عموماً صغيرة الحجم (إذ كان مبلغها السنوي القابل للتجديد لثلاث سنوات بحدود 000 80 دولار، Cobb, 2003) إلا أن المشاريع التي استفادت منها كان لها أثر كبير.
- هيكلية عملية الاقتراح تشجع المجازفة والإبداع وتكوين الشبكات.

- برغم قلة عدد موظفي الصندوق فقد كان يتمتع بالمهارة العالية، وكان على استعداد لتقديم ما يلزم من معلومات لطالبي المنح، وفي كتابة المقترحات اللازمة لطلب المنحة. وكان الصندوق ينظم اجتماعات دورية لمتلقي المنح وبذلك يسهم في تكوين أسرة من المبدعين. واللافت أيضاً أن نسبة لا بأس بها من المؤسسات التي ترفض مقترحاتها كانت تجد الوسائل لمتابعة تنفيذ خططها.
- كانت المنح التي يقدمها هذا الصندوق تعطي الأساتذة في جامعاتهم إحساساً بالشرعية.
- عملية تقديم المقترحات بما تتضمنه من تصنيفات عريضة كانت منفتحة بما يسمح لها الاستجابة للمصالح على أرض الواقع (National Center for Public Policy and Higher Education, 2002).

وخلاصة القول، يبدو واضحاً بما لا يدع مجالاً للشك أن المفهوم الذي يعمل به هذا الصندوق وتصميمه وخططه تكسبه النجاح. وبرغم نجاحه منقطع النظير في استخدامه المنح التنافسية لتحسين وتطوير عملية التعليم والتعلم، إلا أن نتائجه متواضعة وذلك بسبب صغر حجمه. ففي السنوات القليلة الماضية لم تتجاوز مخصصاته السنوية مبلغ 25-28 مليون دولار (Fund for the Improvement of Post Secondary Education – Comprehensive Program, 2004). وفي تطور لافت، قامت المؤسسة الوطنية للعلوم، بعد إنشاء صندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي، بوضع برنامج منح تنافسية لصالح التعليم العالي يركز بصورة رئيسية على تعليم الرياضيات والعلوم. كان هذا البرنامج أكبر كثيراً من صندوق تحسين التعليم FIPSE ومع ذلك لم يحقق النتائج التي حققها الصندوق في تطوير وتحسين التعليم والتعلم. إنه دون شك عظيم القيمة وله أهميته الكبرى. ويحسن به أن يعدل آلياته وطريقة عمله ليدنو كثيراً من النموذج المعتمد في صندوق تحسين التعليم ما بعد الثانوي.

لقد أثبت هذا الصندوق، كما دلت على ذلك الدراسات العديدة، أن مبدأ المنح التنافسية عملية ناجحة وأن برنامجاً لهذه المنح يوضع ويخطط له بمهارة عالية يمكن

له أن يكون فاعلاً ومؤثراً في تحفيز المشاركة عن رغبة أكيدة في العمل الجاد لتطوير وتحسين التعلم، وبصورة أكثر جدوى من منهجية التدخل الحكومي وفرض الأنظمة والقوانين. وفي تقديرنا إن برنامجاً للمنح بقيمة (1) مليار دولار (هذا المبلغ يعادل /5/ بالمائة تقريباً من إجمالي المنح المخصصة للبحوث، وأقل من (1) واحد بالمائة من إجمالي المبالغ التي تنفقها الكليات والجامعات على عملية التعليم والتعلم) من شأنه أن يعلي شأن التعليم في الكليات والجامعات الأمريكية. كما أن عملية توليد المقترحات في حد ذاتها تركز الاهتمام داخل المؤسسات وتشجع الإبداع والابتكار عند من يشاركون في عملية التعليم.

المنافع الكبرى لنظام المنح التنافسية في مجالي التعليم والخدمة

لو أن التمويل الداعم لهذين المجالين – أي مجال الخدمة والامتداد البعيد وعملية التعليم والتعلم – أو لنقل على وجه الدقة، لو أن جزءاً متواضعاً من هذا التمويل، أمكن تحويله بحيث يصل إلى المؤسسات عن طريق منح تنافسية تخضع لمراجعة كبار الباحثين والخبراء، فسوف تجد المجالات الثلاثة لأنشطة الكليات والجامعات – أي التعليم والخدمة والبحوث – أنه من الضروري لها أن ترفع مستوى الأداء لكي تحصل على التمويل. ولا يحتاج المرء لأكثر من مجرد إلقاء نظرة على ذلك النجاح الاستثنائي للبحوث الجامعية، وما تتمتع به من مرونة وسرعة استجابة للاحتياجات العامة ليتأكد من الإمكانات الهائلة للمنح التنافسية في هذه المجالات الثلاثة معاً في خلق روح تنافسية داخل الكليات والجامعات كما في الشركات الخاصة تهتم بالأداء.

والتمويل التنافسي للتعليم والتعلم، كما الخدمة، يساعد في إعادة التوازن في اهتمامات الأساتذة بين التعليم والبحوث والخدمة. ولا ننسى أن اهتمام الأساتذة، بحسب الهيكلية الحالية للجامعة، موجه بصورة رئيسية نحو البحوث والمنح الدراسية وذلك لأن هيكلية مكافأة الأساتذة تعكس أهمية النجاح في هذين الموضعين للحصول على المنح التنافسية. قبل إنشاء برامج المنح الفدرالية التي شجعت على ظهور

الجامعات البحثية الحقيقية، كان التعليم الاهتمام الرئيسي للأساتذة. أما في هذه الأيام فاهتمامهم يتركز على البحوث والنشر حتى في المؤسسات التي تتبع منهجية التدريس لأربع سنوات ولا تعد جامعة بحثية. لذلك فالمطلوب الآن إعادة التوازن، وهنا تبرز أهمية نظام المنح التنافسية في تحقيق التوازن. وليس ثمة أدنى شك بأن النجاح في الحصول على منحة للتعليم، حتى لو كانت بمبلغ محدود كما هو متوفر حالياً، تجلب المنزلة الرفيعة والسمعة العالية لعضو الهيئة التدريسية وللقسم بمجموعه. ومن الفوائد الأخرى لهذه المنح التنافسية باعتبارها طريقة في التمويل أنها تتيح للجمهور العام، ومن خلال الجهة الحكومية المناسبة، أن يقدم رأيه الهام في الأولويات المطلوبة من التعليم ومن الخدمة. كما هو الحال في البحوث، وفي الوقت نفسه تترك للمؤسسات حرية اتخاذ القرارات بشأن أعمالها اليومية وفي حرية وضع الاستراتيجيات التي تراها مناسبة.

تصحيح التشوهات والانحرافات

وكما هو الحال في أية مجموعة من القوى ذات التأثير الكافي لإحداث تغيير في المؤسسات، توجد أيضاً إمكانية (بل احتمال قوي إن لم تكن جيدة البنية) لدى برامج المنح التنافسية لأن يحصل فيها تشوه أو انحراف عن غرضها عند تنفيذها، أو في بدايات تنفيذها.

ولعل أكثر هذه التشوهات وضوحاً، يتبين من الوهلة الأولى نزوع برنامج المنح إلى تركيز أكثر الموارد باتجاه مؤسسات معينة قليلة العدد تتمتع بسمعة عالية. أظهرت البحوث على سبيل المثال وجود خطر دائم في كون بضع مؤسسات من الطراز الرفيع في موقع يخولها من جذب أفضل الباحثين والقسم الأعظم من المنح فتصبح بالتالي مهيمنة على البحوث، وبخاصة في مجال العلوم. فهل تكون نتيجة ذلك استبعاد الباحثين او الجامعات التي لم تؤسس لنفسها بعد سجلاً من المنجزات والأداء عن الوعد في الحصول على المنح.

لقد كان هذا الواقع مصدر خشية حقيقية تجلّت من خلال الحوارات التي أعقبت تأسيس المؤسسة الوطنية للعلوم NSF في أواخر عقد الأربعينيات من القرن العشرين (ولا سيما في بدايات تنفيذ البرامج، وعلى أرض الواقع). وقد لوحظ في السنوات الأولى أن المنح التنافسية والمنح الخاصة بدعم طلبة المرحلة الجامعية الأولى سرعان ما تركزت في الجامعات البحثية الشهيرة. وفيما بعد، وبسبب الضغوط التي مارسها الكونغرس ، بدأت المؤسسة بتطوير برامج كان من شأنها توزيع التمويل على مجموعة أكبر من المؤسسات والأفراد والبرامج مع أنها احتفظت بعناصرها الضرورية للمنافسة ومراجعة كبار الاختصاصيين، وكان منها برنامج لتقديم المنح للباحثين الواعدين.

بيد أن لعبة شد الحبل بين «الجودة» و «انتشار التوزيع» ظلت على حالها. منذ عهد قريب أثار مجلس الشيوخ الأمريكي مسألة التمييز في التمويل ضد الجامعات في الأرياف الذي تمارسه «المعاهد الوطنية للصحة» (Brainard, 2002). كما أشار تقرير أصدره «الديوان العام للمحاسبات General Accounting Office" التابع للكونغرس أن تلك المؤسسات التي تقدم الخدمة لطلبة الأقليات تفتقر إلى الموارد فلا تستطيع المنافسة بفاعلية لكي تحصل على المنح التنافسية من وزارة الزراعة (U.S. General Accounting Office, 2003). وأشار تقرير آخر إلى أن ما نسبته 51 بالمائة من براءات الاختراع الصادرة في الولايات المتحدة كان منشؤها عشر مناطق جغرافية فقط، وهذا ما جعل تلك المناطق تمتاز عن غيرها في نمو فرص العمل ("Universities Can Play Important Role in Innovation, Economic Development", 2003).

ولكن، حين يحدث تركيز للمنح ويبدو هذا التركيز بعيداً عن المنطق والعقلانية، يتدخل الكونغرس ويخصص أموال البحوث لجهة مشروعات وجامعات معينة، لكن هذا التدخل يفقد المنح التنافسية طبيعتها الأساسية (Brainard, 2002). ومن جهة أخرى، يمكن القول عن ثقة إن الولايات المتحدة قد أسهمت في تكوين مجموعة استثنائية من الجامعات البحثية، وذلك من خلال وجود عدد لا بأس به من الهيئات الفدرالية التي تقدم المنح ومن خلال وضع البرامج التي تتيح الفرص الكبيرة الواسعة (مثل «البرنامج

التجريبي لتحفيز البحوث التنافسية»، المتاح فقط للولايات التي تلقت ما نسبته (0.7) بالمائة أو أقل من إجمالي الأموال المخصصة للبحوث من المؤسسة الوطنية للعلوم NSF خلال السنوات الثلاث السابقة، "Investment Strategy: Who's Eligible," 2003). وقد بات عدد هذه الجامعات كبيراً في هذه الأيام حتى ليمكننا القول إن خطر تركيز المنح آخذ بالتلاشي.

وهنالك مجال آخر يكمن فيه خطر حصول تشوه وانحراف عن الغاية، ذلك هو احتمال أن يؤدي التنافس من أجل التمويل (ومن أجل الشهرة وعلو المنزلة – للأفراد والمؤسسات – الناجمة عن نجاح تحقق في البحوث) إلى مزيد من السرية. وما يزيد في حدة هذا الخطر القيمة المتعاظمة لبراءات الاختراع الصادرة بخصوص بحوث اجتماعية بتمويل فدرالي. فالبحوث الجامعية بخلاف البحوث الصناعية، تمتاز بكون نتائجها علنية، ما يتيح لجماعة العلماء في مختلف بقاع العالم أن يتبادلوا الأفكار ويؤكدوا الفرضيات ويتحاشوا الطرق المسدودة وينطلقوا مسرعين إلى الأمام (Gould, 2003). وقد يتزايد الخطر على هذا الانفتاح والعلانية مع تزايد التعاون بين البحوث الجامعية والبحوث الصناعية وحين يصبح الدخل الناجم عن براءات الاختراع مورداً رئيساً لإيرادات الجامعة.

من التشوهات الأخرى احتمال أن يؤدي النجاح في جذب المنح إلى إضافة عبء مالي وتنظيمي إلى الأعباء التي تتحملها الجامعات. ولكن بما أن التنافس من أجل الحصول على المنح شديد جداً، استطاعت الحكومة الفدرالية أن تقلل من التكاليف الإدارية أو المصاريف غير المباشرة التي تتحملها الجامعات وهي على استعداد للمشاركة في تحمل التكاليف وتسدد النفقات. وعندما يكون حجم التمويل من المنحة صغيراً، كما كان في أوائل عهد البحوث وكما هو حالياً في العديد من برامج المنح المخصصة خارج إطار البحوث، تعد المنحة مكسباً صافياً للمؤسسة وليس ثمة حاجة لإضافات من المؤسسة أو التسهيلات. وقد تجاوز تمويل البحوث من المنح هذه الحالة منذ زمن بعيد. وأمام هذا النجاح المتوالي لبرامج المنح البحثية يتعين على الحكومة الفدرالية أن توجد

التوازن الصحيح والمناسب عند تسديد النفقات بغية تفادي الممارسات المؤدية إلى الهدر والإضرار بقيام الجامعة بوظائفها ("Need Grows for More Federal Financing of Research Facilities", 2003). يبدو هذا الخطر على أشده في البحوث الطبية حيث يلعب التمويل من المنح دوراً مهيمناً في تمويل المعاهد الطبية.

يضاف إلى ما تقدم من تشوهات وانحرافات عن الهدف رؤية الجمهور العام للموضوعات التي يجب أن تخصص لها الأموال المتاحة. لكن تكمن إحدى ميزات نموذج المنح التنافسية في كون الحكومة، بصفتها تنوب عن الجمهور العام، هي التي توجه وتقود البحوث نحو المجالات المطلوبة. بيد أن واحدة من مساوئ هذا النموذج ذلك أن ضغوط عامة الناس والضغوط السياسية لا تتوافق دوماً مع الحاجات الوطنية. بعض الموضوعات، مثلاً، قد تكون أكثر جاذبية من غيرها من منظور اهتمام العامة أو في نظر مجموعة ضغط فاعلة. فالبحوث الطبية، وتحديداً بحوث السرطان، تتلقى تمويلاً أفضل من التمويل الممنوح لبحوث مرض ألزهايمر أو غيره من أمراض العته، برغم كون هذه الأمراض الأخيرة أوسع انتشاراً وأكثر تكلفة على الصعيدين الشخصي والحكومي. لذلك لا يلاحظ وجود دعم شعبي كبير نسبياً لجهود كبرى تبذل في بحوث مرض ألزهايمر بالمقارنة مع تلك الجهود المبذولة في بحوث السرطان (كما تبين من التقرير بعنوان لا «للحرب على ألزهايمر» ("No "War on Alzheimer's").

ومع ذلك، وبرغم هذه المشكلات كلها، تواصل المنح التنافسية لأغراض عدة وفي مجالات متعددة نموها المطرد. ولكي يكون التعليم العالي ناجحاً بحق ينبغي له أن يكون في الخط الأمامي من المعرفة في مجالاته كلها، البحوث والتعليم والخدمة، وأن يواصل تطوره وتحسين أدائه في كل مجال من هذه المجالات من خلال السعي الحثيث الذي لا يعرف الكلل ليصل إلى قمة الأداء. والمنح التنافسية تفيده في هذا المسعى.

الفصل الحادي عشر

استراتيجيات الكليات والجامعات

من أجل عهد جديد

التخطيط الاستراتيجي في كل كلية أو جامعة عامل حاسم في مواجهة تحديات العصر. لكن ذلك النهج من التخطيط الاستراتيجي المعمول به في الكليات والجامعات لا يزال بعيداً عما هو مطلوب في التعامل مع القضايا الراهنة.

مع ظهور هذا العالم الجديد للتعليم العالي تبرز أمام قادة الجامعات والكليات ثلاث مهام ملحة، وهي:

- كيف يؤمنون النجاح لكلياتهم وجامعاتهم في سوق التعليم العالي الذي تهيمن عليه المنافسة.
- وكيف يقدمون العون لصناع السياسات في وضع نظام عملي للتعليم العالي يكون قابلاً للتنفيذ على أرض الواقع حين تصبح قوى السوق الوسيلة الأولى التي تستخدمها الحكومة في هيكلة التعليم العالي.
- وكيف يتحققون من أن نتيجة هذا النظام ونتائج مؤسساتهم تلبي الأغراض العامة.

وبما أن التعليم العالي بمجموع مكوناته سوف يتأثر كثيراً بهيكلية سوق التعليم العالي القادمة، يتعين على الجامعات والكليات كافة، العامة منها والخاصة، الربحية

وغير الربحية، أن تواجه هذه المهام الماثلة أمامها بقوة، وبخاصة تلك المهمة الثانية التي تتلخص في مد يد العون إلى صناع السياسات لوضع هيكلة نظام التعليم العالي والتي تكتسب صفة الاستعجال.

من هذا المنطلق تبرز أهمية التخطيط الاستراتيجي لكل كلية وجامعة في مواجهة هذه التحديات. بيد أن منهج التخطيط الاستراتيجي المعمول به حالياً في الكليات والجامعات لا يزال بعيداً عما هو مطلوب في التعامل مع القضايا الراهنة. معظم التخطيط، على سبيل المثال، يجب أن يوجه للتعامل مع التغيرات الأساسية التي سوف تحصل حين يتسارع التنافس وتلعب قوى السوق دوراً كبيراً. وفي هذا الإطار يمكن الاستفادة من المعرفة المكتسبة في ميادين أخرى بما يتعلق بكيفية هيكلة الأسواق. وهنالك أيضاً الكثير من الخبرات المتعلقة بوضع الاستراتيجيات المؤسسية المفيدة للنجاح في ظل المناخ التنافسي الجديد – وبعض هذه الخبرات تخص التعليم العالي، مع أن معظمها يتعلق بالقطاعات الأخرى (Brewer, Gates and Goldman, 2002)[1]. لكن هذه المعلومات لم تحظ حتى الآن باهتمام القادة الأكاديميين.

فقد كان القادة الأكاديميون ولعقود طويلة يحذرون الخوض في مناقشات جادة مع صناع السياسات، برغم ضرورة هذه المناقشات لإعادة التفكير بالهيكلية وبالدور الملائم للحكومة ولتحقيق التوازن بين الحكم الذاتي والمساءلة. يخشون أن تفضي هكذا مناقشات إلى وضع قيود على الحكم الذاتي لديهم. لكن يتعين عليهم أن يضعوا هذا الحذر جانباً، وأن يخوضوا في حوار بنّاء، مثلما حصل في الماضي (حين وضعت خطة ولاية ويسكونسن في مطلع القرن العشرين، مثلاً، أو عندما وضعت الخطة الأساسية لولاية كاليفورنيا عام 1960، أو في أيام الحرب الباردة حين أريد توسيع قدرات العلوم، ففي هذه المناسبات جميعاً عمل القادة الأكاديميون جنباً إلى جنب مع القادة السياسيين في وضع منهجية جديدة وبناءة).

لم يول أحد الاهتمام الكافي لذلك الانحسار التدريجي للأغراض العامة الذي لم يكف. وهنا يتيح الضغط المتزايد لإعادة هيكلة التعليم العالي الفرصة المناسبة

لمعالجة موضوع الأغـراض العامة قبل أن يستفحل الضرر ويستحيل علاجه. ومن الأهمية بمكان أن يسأل قـادة المؤسسات (ليس فقط رؤسـاء الجامعات، بل وأيضاً عمداء الكليات ورؤساء الأقسام والأساتذة وقادة الطلبة) أنفسهم الأسئلة الصعبة. كيف يمكن للطلبة أو الجامعة أن تضع لنفسها خطة تهدف إلى التحرر من حماية الوضع الراهن والتوجه نحو إشراك الجامعة بأسرها في العمل من أجل المستقبل؟ كيف تستطيع المؤسسة بأسرها أن تقبل التحدي وترسم لنفسها التوقعات وتقييم الأداء والشروع في مهمة التحسين والتطوير الدائم؟

ومن هذه الأسئلة يمكن الخلوص إلى مقترحات من شأنها وضع استراتيجية ناجحة للمؤسسة نعرضها فيما يلي. بعضها مألوف عند الكثيرين، وهي ليست من علوم الصواريخ. وربما يوافق غالبية قادة التعليم العالي على التوصيات التي نقدمها. ولا ننكر أن العمل بهذه التوصيات وتحفيز أية جامعة أو كلية لوضع وتنفيذ استراتيجية من النوع الذي نصفه، ليس بالأمر اليسير، وقلما حدث من قبل.

لماذا يصعب القيام بالتخطيط الاستراتيجي؟

تدلنا التجارب في قطاع إثر قطاع أن الانتقال من نظام خاضع لسيطرة الدولة وتدخلها في نظام السوق (وحتى لو كان نظام السوق هذا جزئياً) يقتضي استراتيجيات مدروسة جيداً. بيد أن ذهنية الأسرة الأكاديمية لم تتصور قط كون التعليم العالي سوقاً تضع الحكومة نظامه وهيكلته. أما في الآونة الأخيرة فقد تزايد عدد رؤساء الجامعات، وبخاصة جامعات الدول الكبرى، الذين باتوا يدركون أن التحول نحو السوق وفق استراتيجية تنظيمية عملية قائمة وبدأت تتخذ خطواتها إلى الأمـام، وبدأوا يطالبون بمزيد من الحكم الذاتي لتتمكن مؤسساهم من مواجهة المطالب المتغيرة.

وعلاوة على ذلك، لنظام التعليم العالي طبيعته وخصائصه الفريدة التي تجعل التخطيط الاستراتيجي الواقعي أمراً بالغ الصعوبة. ولعل أحد أسباب ذلك وجود إحساس قوي بأن دور الإدارة يتمثل في حماية الجامعات ليس فقط ضد أي تدخل

سياسي، بل وأيضاً ضد تأثير أي قوة خارجية بما فيها قوى السوق (وهو عمل ليس أقل صعوبة من عمل الملك كانوت King Canute× على السواحل البحرية).

كما أن الطبيعة الخاصة بالعمل الجامعي داخل الجامعات تؤثر سلباً في تقييم الأداء وفي اتخاذ القرارات الصعبة. فهناك ضرورة إذن لوضع حد لذاك الاندفاع المديد نحو نمط من الحكم في مؤسسات التعليم العالي تكون نتيجته الرئيسية «اختناقاً مرورياً» يمنع التقدم، أو كما وصفته سوزان لوهمان Susanne Lohmann بقولها نمطية «الأخطاء والدفاعات» النابعة من تفاني الأساتذة «لتخصصهم العميق» في مختلف المعارف الأكاديمية وإحساسهم بالانعزال عن الأعمال اليومية للمجتمع (Lohmann, 2004). لكن أسلوب الحكم الفاعل يمكن أن يتبع[2]. تقدم لنا ليندا ماكميلين Linda McMillin وزميلها وليام بربيريت William Berberet، في كتابهما A New Academic Compact (ميثاق أكاديمي جديد) بعض النصائح العملية والأمثلة الواقعية لخلق إحساس متجدد بالالتزام المؤسسي من جانب الأساتذة (McMillin and Berberet, 2002). ولدينا مثال آخر من جامعة براون Brown التي أنهت مؤخراً عملية إعادة تنظيم لأسلوب الحكم الأكاديمي فيها من شأنه أن يلبي غرضين اثنين هما تشجيع مشاركة أعضاء هيئة التدريس المجدية والمفيدة من جهة وتحسين فاعلية وتوقيت صنع القرار. فقد عملت الإدارة والمسؤولون في الهيئة التدريسية معاً على إعادة التفكير بما هو مطلوب من أسلوب الحكم، والإقلال من عدد اللجان ووضع قواعد أساسية واضحة للعمل وتبيان التوقعات. ومن خلال إعادة التنظيم هذه تم تقليص عدد أعضاء هيئة التدريس المشاركين في الحكم من 237 إلى 115 عضواً، واستبدلت لجان أعضاء

(×) ملك دانمركي اعتلى عرش انكلترا عام 1016 إثر انتصاره على ملك انكلترا الساكسوني إدموند الثاني، ثم أصبح ملكاً على انكلترا والدانمرك عام 1018 إثر وفاة شقيقه هناك، وفي عام 1028 خاض حرباً ضد ملك النرويج أولاف الثاني وانتصر عليه وضم النرويج إلى ملكه، وفي العام نفسه احتل اسكتلندا. كان ملكاً قوياً وساند حركة الإصلاح التي تبنتها كنيسة انكلترا - المترجم.

الهيئة التدريسية البالغ عددها أربعة وأربعين إلى اثنتي عشرة لجنة بالإضافة إلى تسعة مجالس جديدة للاستشاريين تضم في عضويتها عدداً من الأساتذة والإداريين بصفتهم كبار الأعضاء (Nickel, 2002).

والجدير بالذكر أن انعدام التركيز على تحسين الأداء في جميع مناحي الأنشطة المؤسسية وعلى وجه الخصوص في أداء عملية التعليم والتعلم يجعل من الصعوبة بمكان القيام بالتخطيط الاستراتيجي وتحسين ورفع مستوى الأداء. ولا ننسى أن غياب تقييمات الأداء قد تسبب بحدوث مشكلات عدة منذ بعض الوقت. واليوم، وفي عالم يتسم بتزايد الروح التنافسية وازدياد المطالب بالمساءلة والمحاسبة والتغير السريع والأخطار، يصبح هذا الغياب ليس مجرد أمر مزعج فحسب، بل وشديد الخطر.

ساد الاعتقاد منذ عهد بعيد أن نظام الحوافز لأعضاء الهيئة التدريسية الإداريين كان في أغلب الأحيان معطلاً للجهود التي تبذلها المؤسسات في سبيل التحسين. وقد أكدت دومينيك برور Dominic Brewer وسوزان غيتس Susan Gates وتشارلز غولدمان Charles Goldman في دراسة بعنوان In Pursuit of Prestige: "إن المؤسسات التقليدية واقعة تحت حكم إداريين أو أعضاء من الهيئة التدريسية لهم سجل حافل في مراتبهم العلمية يجنون دوماً فوائد الشهرة والسمعة الحسنة إن أحرزت المؤسسة نجاحاً ولا يتحملون شيئاً من التكاليف» (Brewer, Gates, and Goldman, 2002, p. 134). والأهم من ذلك، أنه من الصعب تغيير هيكلية مكافآت أعضاء الهيئة التدريسية بحيث يكون التثمين لأعلى جودة في التعليم. وقد تزايد النقد الموجه لهم بسبب تركيزهم على طباعة الكتب ونشرها بدلاً من التركيز على التعليم، ولم يكن هذا النقد إلا نتيجة منطقية للهيكلية الحالية للمكافآت. لذلك كان من الطبيعي أن تكون هذه القضايا موضع تعليقات الجميع داخل الأكاديمية وبخصوصها. فالمطلوب الآن الفعل والتصرف في كل مؤسسة على حدة.

إضافة إلى ذلك، توجد الآن أيضاً مشكلة جديدة ودقيقة قلما تركز الاهتمام عليها، ألا وهي صعوبة متزايدة في محاولة رسم خط واضح يفصل بين الأنشطة

المقبولة والأنشطة غير المقبولة، وقد تفاقمت هذه الصعوبة مع تزايد سرعة الضغوط التنافسية. ولا يستبعد أن تكون هذه المشكلة على المدى الطويل أشد المشكلات خطراً. ومع تنامي شدة الضغوط التنافسية، تزداد صعوبة مقاومة المغريات لكسب دخل جديد أو للارتقاء في المراتب على حساب القيم وعراقتها، ذلك أن كل خطوة في هذا السبيل تتبعها خطوات أخرى. التساؤلات التي لا مفر من طرحها الآن: هل تتضمن المنح التي تقدمها الشركات للبحوث أية قيود على حرية النشر التي تستغل أكثر مما ينبغي؟ وهل يمكن للعقد من أجل بطاقة ائتمان تحمل اسم الجامعة أن يلغي ذلك الاعتقاد بأن المؤسسة هذه تختلف اختلافاً جذرياً عن شركات بطاقات الائتمان التي تمطرنا أسبوعياً بدعوات مغرية تحمل في طياتها مزيجاً من العروض الجذابة وطباعة غير جذابة؟ وهل ينبغي لاستحداث فرع للمؤسسة بهدف الربح ووفق نمط السوق يؤسس أصلاً لغاية التعليم أن يلغي الطبيعة الأساسية غير الربحية للمؤسسة؟

لماذا لا تبقى الأشياء على حالها؟

يتمتع التعليم العالي بنعمة الاستقرار عبر عشرات بل مئات السنين، وهي سمعة يستحقها عن جدارة. لكن التغيير يحدث الآن برغم سمعة الاستقرار هذه. وهنالك عوامل عديدة تجعل البقاء على الحال من المحال. ففي عالم السياسات، في الحكومة الفدرالية وفي الولايات على السواء، يوجد اهتمام متصاعد بضرورة التصدي لقضايا هامة تؤثر في أداء التعليم العالي. وقد ترافق هذا الاهتمام برغبة متزايدة نحو إلزام المؤسسات بمعالجة هذه القضايا، وهي:

- عدم وجود معلومات حول ما يتعلمه الطلاب وما مقدار هذا التعلم، وقد اكتسب هذا الوضع اهتماماً متزايداً، كان وراءه النقد الموجه من أرباب العمل حول مهارات الخريجين.
- توالي تكاليف التعليم ارتفاعها بمعدلات تصل إلى ثلاثة أضعاف معدلات التضخم، ومع هذا الارتفاع تزداد التكاليف على الطالب وعلى الولاية وعلى الحكومة

الفدرالية. وإذا أخذ في الحسبان ازدياد حجم الشريحة السكانية التي تحتاج للتعليم الجامعي، فهذا يعني أن مجموع الموارد اللازمة للتعليم العالي من الموارد كلها سوف تواصل ارتفاعها بمعدلات ضخمة جداً ويصعب دعمها. وهذا الواقع يبدو في نظر القادة السياسيين مماثلاً لمشكلة تواجه البلاد حالياً جراء ارتفاع تكاليف الرعاية الصحية.

- إن المنافسة بين مؤسسات التعليم العالي تتزايد شدة، وهذا الأمر يغير المطالب ويزيدها عند كل كلية أو جامعة، وما يزيد في قوة هذا الضغط نشوء مجموعة جديدة من المنافسين، منها الجامعات الافتراضية والربحية وجامعات الشركات.
- إذا نظرنا إلى دول العالم المتقدم الأخرى نجد التصميم على منافسة الجامعات الأمريكية على أشده وهنالك من يطالبون بها. بيد أن الولايات المتحدة لا تزال تحتفظ بفوائد ومزايا هامة من حيث الجودة والمرونة واستخدام اللغة الانكليزية في التعليم. إنما بسبب التكاليف العالية وعدم الانتباه إلى الأخطاء والغطرسة المتزايدة فإن التعليم العالي مرشح لأن يكون صورة ثانية لقصة فقدان أمريكا لموقعها في الرموز الأمريكية مثل صناعة السيارات والطائرات النفاثة.

لن تنجو أي مؤسسة من هذا التغيير القادم. إن أخفقت بعضها في الاستجابة له فسوف تسقط على قارعة الطريق. أما تلك التي تملك الاستعداد للاستجابة فعليها أن تضع الخطط الاستراتيجية الفاعلة وأن تطبق التغيير، فهذا أوان الفرصة.

ماذا يتعين على المؤسسات أن تفعل في مواجهة هذه التغيرات؟

تبين تجارب القطاعات الأخرى وجود احتياجات تنظيمية معينة تشتد ضرورتها عند التحول نحو قوى السوق وتزايد المنافسة، وأهمها وجود قيادة ماهرة واتقان المؤسسة لفن التغيير. وقد كتبت مؤلفات عدة حول هذين الموضوعين، تتزايد أعدادها يوماً بعد يوم، ولا نرى فائدة كبرى من تكرار ما ورد فيها في هذا المقام إلا أنها أدبيات على جانب من الأهمية ينبغي على الإداريين في الكليات والجامعات قراءتها وتفهم محتواها.

في كل قطاع يواجه التغيير توجد قضية تتعلق بالقيادة. ولكن هناك أمور خاصة بالتعليم العالي تستحق الاهتمام. وبداية نقول إن طبيعة العملية المتبعة على نطاق واسع في البحث عن قائد في التعليم العالي تحبذ المرشحين الذين يحافظون على الوضع الراهن ولا يخلّون بالتوازنات القائمة. وقلما نجد مرشحين يرون من الحكمة عند زيارتهم للجامعة أن يثيروا قضايا معينة مثل تدني معدلات التخرج أو عدم وجود مقاييس مفيدة لمعرفة مدى تعلم الطلبة أو مسألة إغلاق بعض الأقسام الهامشية. ولكن بما أن الكليات والجامعات تواجه رياح التغيير ينبغي أن تتبدل عملية البحث هذه وأن تتغير رغبات اللجان والمجالس، بحيث تتوجه نحو اختيار قيادة فاعلة وقائد أكثر دينامية ولديه ملكات توقع الأشياء قبل حدوثها. لكن التغيير باتجاه اختيار قادة أقوياء قد يضعف الحاجة للقيادة الأفضل.

إن التعليم العالي الذي يواجه التغيير وأخطاراً عالية بحاجة الآن إلى قيادة جديدة أفضل من السابق – ليس مجرد منصب رئاسة الجامعة، بل وعلى المستويات كافة. فالقيادة ليست شيئاً يختزن وليست لعبة محصلتها الصفر. ينبغي أن يكون الهدف توسيع عدد القادة والقيمة الإجمالية للقيادة. وهذا يعني أن على المؤسسات أن تبذل الجهود المتواصلة في اتجاهين هامين، الاتجاه الأول تحسين ورفع مستوى عملية البحث عن القائد والاتجاه الثاني ضرورة تطوير وتنمية القيادة – وهذا موضوع لم يجر التطرق إليه على الإطلاق في الجامعات كافة، ما يجعل التعليم العالي واحداً من القطاعات القليلة في المجتمع التي لا تبذل جهداً كافياً للبحث عن القادة وتنمية قدراتهم.

وحيث إن المهمة ذات الاهتمام الأكبر في أوقات التغيير والأخطار تتمثل في طرح الأسئلة الصعبة حول استراتيجية المؤسسة وفاعلية الجهود المبذولة في تطبيق هذه الاستراتيجية تصبح مسألة قيادة مجلس المؤسسة أمراً في غاية الأهمية. فالمطلوب من المجلس القيادة وليس الإدارة. هل يسأل المجلس، مثلاً، ما إذا كانت المؤسسة تعرف إن كان الطلبة يتعلمون، وإن كانت تعرف، فكيف؟ هل يحاول المجلس معرفة

عدد الطلبة المنتسبين وعدد المتخرجين منهم؟ ليس المقصود بهذه الأسئلة أن يخبر المجلس الإدارة ماذا عليها أن تفعل، بل ليتأكد بأن الإدارة تركز اهتمامها على الأمور الصحيحة وأنها تطور الخطة وتتتبع تنفيذ الخطة. هل يطرح المجلس أسئلة ذات أهمية بخصوص الجهود التي تبذلها الإدارة وتوجهاتها ونجاحها؟ هل يصر المجلس على وضع استراتيجية محددة الأهداف؟ وهل يدعم مخطط التغيير والمجازفة المدروسة؟

إن الكليات والجامعات بحاجة لممارسة فن القيادة بمهارة عالية ذلك أنه من خلال مشاهدة عمل القادة الأكاديميين يتعلم الطلبة بصورة مباشرة ودون وسيط كيف يمكن، وكيف يجب، أن تكون قيادة المؤسسات وهذا ما يوضحه تقرير وضعه الكساندر وهيلين آستن Alexander and Helen Astin لصالح مؤسسة كيلوغ Kellog:

«برغم أن الولايات المتحدة تعد عموماً صاحبة أفضل نظام للتعليم العالي في العالم، إلا أن الدلائل تشير إلى تراجع جودة القيادة في هذا البلد في السنوات القليلة الماضية .... يشكل هذا الوضع تحدياً للأفراد والمؤسسات على السواء، إذ لا يمكن للطلبة أن يصبحوا قادة حتى يروا القيادة الفاعلة جزءاً من دراستهم. ولا يمكن لهم أن يلزموا أنفسهم بإحداث التغيير في المجتمع ما لم يشاهدوا هذا الالتزام في المؤسسة التي تعلموا فيها. وإذا كان على الجيل الجديد من القادة المواطنين أن يشاركوا بفاعلية ويكونوا ملتزمين بالقيادة في سبيل الصالح العام، فينبغي على المؤسسات التي تربيهم وترعاهم أن تشارك بفاعلية في عمل المجتمع والجماعة، وتكون أنموذجاً للقيادة الفاعلة والمؤثرة وللمهارات في حل المشكلات، وتوضح بعملها كيف يتم إنجاز التغيير في سبيل الصالح العام» (Astin and Astin, 2000, P.2).

وفيما يتعلق باستراتيجيات التغيير، تركز معظم المؤلفات الموضوعة في هذا الشأن على مجتمع الأعمال، ومنها ما يركز على إدخال التغيير في الحكومة. ولكن لكي تمكن الاستفادة منها، ينبغي تكييفها بما يتناسب مع عالم التعليم العالي، لا سيما فيما يؤكد عليه لجهة مشاركة أعضاء هيئة التدريس وانخراطهم في عملية التغيير. ليس المطلوب من هذا التغيير إلغاء الدور النشط لهم. بل، على النقيض من ذلك، تؤكد هذه الأدبيات الجديدة حول قيادة التغيير على عمليات المشاركة. وهذا يعني في عالم التعليم العالي مشاركة نشطة وفاعلة، مع الابتعاد عن العمليات المتشددة التي تنزع إلى استعمال حق النقض «الفيتو» التي يكثر استخدامها في الجامعات.

بيد أنه من الممكن، في ظل الظروف المناسبة، اختراق هذا النفور من التغيير، وجعل المؤسسات تقر بوجود المشكلة وتفعل شيئاً حيالها[3]. يبدو أن ما قاله المؤرخ الشهير آرنولد توينبي Arnold Toynbee في وصفه لنهوض وسقوط الأمم بأنه تحد واستجابة (Kanter, 1985) قد وجد صدى له في كتاب The Change Masters «سادة التغيير» من تأليف روزابث موس كانتر Rosabeth Moss Kanter الباحثة وصاحبة النظريات في علوم الإدارة، والتي كان لكتابها هذا أثر كبير لدى قادة قطاع الأعمال وبخاصة حين أعادوا تجمعهم للتغلب على تحديات هجمة رجال الأعمال اليابانيين والألمان في عقدي السبعينيات والثمانينيات من القرن الماضي. يقول المؤرخ الكبير: تواجه الأمة الصغيرة تحدياً ينبغي لها أن تخلق استجابة له. وإن استجابت بمهارة عالية فإنها تنمو وتكبر وتزدهر. لكن طبيعة التحدي تتغير مع مرور الزمن فإن استجابت الأمة له بالطريقة الناجحة نفسها التي استخدمتها في المرة السابقة، تبدأ بالانحدار عندئذ، وما نشاهده اليوم استخدام معظم الجامعات في العام 2003 أسلوب الاستجابة نفسه الذي وجدته مفيداً لها في عقدي الستينيات والسبعينيات من القرن العشرين.

وضع – وتنفيذ – خطة استراتيجية مختلفة

المطلوب من كل مؤسسة أن تضع وتنفذ خطة استراتيجية محكمة ثم تواصل مراقبة أدائها طبقاً لهذه الخطة. وهذا، بالطبع، يقتضي أن تكون الخطة دقيقة وواضحة المعالم بحيث يمكن تطبيقها وأن تمتاز بالرؤية بحيث تبرز أهميتها حين تنفيذها.

الدقة والموضوعية

وضعت جامعات وكليات كثيرة العدد ما تقول إنها خطط استراتيجية، لكن غالبية هذه الخطط لا تلبي الحاجة الراهنة فهي ببسيط العبارة مبهمة وتتضمن العموميات، تفتقر إلى الاستراتيجية التي تتضمن بعبارة مفهومة كيف تنوي المؤسسة أن تتقدم إلى الأمام وأن تحقق موقعاً لها تحت الشمس وأن تطور لنفسها شخصيتها الفريدة وتجذب الزبائن إليها.[4] يتعين على هذه الاستراتيجية أن تسهب في توضيح مهمتها، فتجعل هذه المهمة واقعية ومحددة الأهداف. وبدلاً من ذلك، تنزع معظم استراتيجيات المؤسسات نحو الحديث عن عموميات مبهمة (مثال ذلك ما تقوله بعض الجامعات عن نفسها بأنها «صنو لجامعة هارفارد في الجنوب» أو قولها «الجامعة الإقليمية الكبرى») وكأنها تقصد بقولها إنها «نوع مشابه لأنواع أخرى». إن أهداف وقيم مؤسسات التعليم العالي غالباً ما تكون أهدافاً وقيماً عامة وهذا ما أوضحته دراسة لمؤسسات التعليم العالي المنتشرة في منطقة شيكاغو حيث وجدت أوجه شبه كثيرة في الأهداف المعلنة لدى جامعة شيكاغو الخاصة وجامعة إلينوي العامة في شيكاغو ولدى الجامعات الربحية في هذه المنطقة مثل جامعة دوفري DeVry وجامعة كارديان Cardean وجامعة همبرغر Hamburger وهي مؤسسة التدريب التابعة لشركة ماكدونالد McDonald's؛ Kirp, 2000. ينبغي أن تكون الرسالة خاصة بالمؤسسة نفسها وأن يعبر بوضوح عن مضامين العمل المستقبلي.

الرسالة

يجب أن تكون الرسالة واضحة ومحددة وتعبر بعبارات مقتضبة وعملية عن رؤية المؤسسة ويمكن لفرد واحد أو الأفراد جميعهم الرجوع إليها. ويجب أن تميز المؤسسة

عن غيرها. توضح الطبيعة الخاصة للمؤسسة وفي الوقت نفسه تتبنى القيم الأساسية للتعليم العالي عموماً. والأمر المهم أيضاً أن تحدد ماهية الرسالة وعلى الدرجة نفسها من الأهمية ينبغي لها أن تحدد الرسالة التي لا تقوم بها المؤسسة. ومن هم الزبائن الذين لا يجدون غايتهم في المؤسسة. وما هي البرامج والأنشطة التي لا تدخل في نطاق رسالة المؤسسة.

الأغراض العامة

يجب أن تحدد الاستراتيجية بأسلوب واضح التزامات المؤسسة نحو الأغراض العامة. وما هي الرسالة التي يتوقع صناع السياسات للمؤسسة أن تنهض بها؟ هل تتضمن التزاماً لمساعدة المجتمع في تشجيعه للتحركية الاجتماعية الحقيقية من خلال توسيع مجال القبول في الجامعات وخلق فرص النجاح أمام الطلبة الملونين والطلبة ذوي الدخل المحدود؟ وإن كان الأمر كذلك، هل تتضمن الخطة الاستراتيجية توصيفاً لتوقعات المؤسسة بما في ذلك أعداد الطلاب، وأوضاعهم الاجتماعية، الذين تتوقع المؤسسة أن تجذبهم إليها، والبرامج التي يتعين عليها أن تنفذها لتضمن النجاح الأكاديمي لهم، والمعدل الهدف للتخرج والموارد التي يتطلبها ذلك كله؟ وفي كل واحدة من المؤسسات هل يتم التعبير بوضوح عن توقعات تعلم الطلبة جميعاً وإعلانها بفاعلية كي يعرف الأساتذة والطلبة والجمهور العام ما هي المهارات والمعارف والمواقف التي يتوقع للخريجين أن يتقنوها؟ هل يعرف أعضاء هيئة التدريس والمسؤولون في المؤسسة مواطن تقصير الطلبة في إنجاز توقعات المؤسسة؟ هل توجد معلومات واضحة وشفافة تعلنها المؤسسة على الملأ بخصوص التعلم؟ هل توجد خطة لدى المؤسسة لدعم جهودها ومواءمتها مع التعليم الابتدائي والثانوي؟ وهل توجد خطة واضحة لنشاط امتداد المؤسسة لمساعدة المجتمع فيما يتعلق بالأولويات والموارد المخصصة، أم أن هذا الأمر متروك لاهتمامات أعضاء هيئة التدريس والإداريين كل على حدة؟ وحين تحديد الأولويات، هل يوجد توافق بين هيكلية الحوافز والمكافآت وهذه الأولويات؟ وعلى سبيل المثال، إذا كانت الخطة تدعو لتطوير وتحسين مقدرة الخريجين على

استخدام معرفتهم بالرياضيات في حل المشكلات العملية (وهذا تقصير كبير في معظم المؤسسات حالياً) فهل يوجد في نظام المكافآت ما يشجع أعضاء الهيئة التدريسية لإنفاق الوقت الكافي في سبيل تطوير منهجيات جديدة لتعليم الرياضيات باستخدام التقنية لحل هذه المشكلة؟

هل تتحدث الخطة بعبارات واضحة لا تحتمل الإبهام عن الحدود الأخلاقية التي يتعين على المؤسسة ألا تتجاوزها؟ إن وضع القواعد والإرشادات يسهل الأمر على أعضاء هيئة التدريس والإداريين معاً لوضع مثل هذه الحدود مسبقاً بدلاً من التركيز على حل المشكلات وإزالتها بعد وقوعها. هل أشركت المؤسسة كبار الأساتذة الدائمين فيها في وضع ونشر المعايير الأخلاقية لاحتواء هذا الأمر؟

الخيارات

يجب أن تتضمن الاستراتيجية إدراكاً للأسئلة الصعبة الماثلة أمام المؤسسة، فتحددها بوضوح، وتقترح إجابات لها أو تضع الوسائل المناسبة للخروج بإجابات لها. هل تنوي المؤسسة دخول ميدان تعليم الطلبة كبار السن أم مجال التعليم عن طريق الانترنت؟ هل هي حقاً مؤسسة تكرس جهودها للدراسات العليا أم ينبغي لها أن تركز مواهبها ومواردها على المرحلة الجامعية الأولى؟ هل تعتزم المؤسسة أن تصبح «جامعة عالمية»؟ وهل هذا يتطابق مع رسالة المؤسسة؟ وإن كان الأمر كذلك، هل هي على استعداد لتقديم هذا الوعد؟ لقد بات واضحاً وبما لا يدع مجالاً للتردد في ظل الأجواء الراهنة بأنه مهما تكن الرسالة التي تقوم بها المؤسسة ينبغي لها أن تنجزها على أفضل وجه. وهذا يقتضي بالدرجة الأولى تركيز الاهتمام وتخصيص الموارد الكافية. وكما أدركت وتيقنت تلك الجامعات التي دخلت ميدان التعليم الربحي عن طريق الانترنت فقد ولّى زمن تقديم الالتزامات كيفما اتفق.

التركيز

يجب أن تعبر الاستراتيجية بعبارات واضحة عن ماهية المؤسسة وما سوف تفعله، وكذلك أيضاً عما هو ليس من ماهيتها وما لا تفعله. إحدى مواطن الضعف الظاهرة

بقوة في استراتيجيات معظم الكليات والجامعات غياب الرغبة في التركيز – ونقصد بذلك تكريس الطاقة والموارد نحو ما ينبغي للمؤسسة أن تفعله جيداً وإلغاء الأنشطة الهامشية. ففي جميع الأوقات، وبخاصة في ظل أجواء تنافسية، يتعين على المؤسسة أن تكثف مواردها نحو الأنشطة التي تعد محورية في استراتيجيتها، والأنشطة التي تعتزم إتقان القيام بها، وألا تبعثر جهودها في أنشطة هامشية. وفي هذا السياق تطلق رابطة جامعات الكومنولث تحذيرها قائلة: «في الوقت الذي يتزايد فيه عدد من يتقدمون للتعليم ويدخلون ميدان المنافسة للحصول على الأموال العامة وأموال الطلبة، يجب على المؤسسات أن تحدد لنفسها هدفاً محدداً وألا تحاول أن تكون «ممن يقدم الأشياء كلها للناس جميعاً» ينبغي اعتماد الترشيد في التركيز على أنشطة تخدم موقعاً ملائماً لما تبذله من أنشطتها في السوق» (Association of Commomwealth Universities, 2001, p.13).

فالنتيجة إذن يجب أن تكون تركيزاً وترابطاً منطقياً. وهذا يقتضي بالضرورة القيام بخيارات صعبة. هل تجري مراجعة دورية للبرامج كافة – الأكاديمية منها وغير الأكاديمية – لتقرير أيها لم يعد محورياً في استراتيجية المؤسسة؟ وهل ثمة عملية تقييم بمقدورها قياس مدى إسهام برنامج معين في هذه الاستراتيجية؟ وهل يجري اختيار للمقترحات الجديدة في ضوء استراتيجية المؤسسة؟ وهل ثمة عملية تقييم بمقدورها قياس مدى إسهام برنامج معين في هذه الاستراتيجية؟ وهل يجري اختبار للمقترحات الجديدة في ضوء استراتيجية المؤسسة؟ هل لدى المؤسسة الاستعداد الكافي لتخفيض أعداد الأقسام والمراكز والبرامج والأنشطة الهامشية؟[5] وقد تحدث روبرت ديكسون Robert Dickson من مؤسسة لومينا Lumina للتربية والتعليم وفي دراستين منفصلتين حديثاً مستفيضاً في هذا الأمر وعن منهجية واضحة المعالم لمناقلة الموارد من أنشطة ليست بذات أولوية عالية (Dickeson, 1999, 2002).

لكن تكوين التركيز المفيد في العديد من المؤسسات ليس بالأمر اليسير. ففي الكليات والجامعات التي ترغب في التفوق بتدريس الآداب والعلوم (الفنون العقلية)

تبدو القرارات المتعلقة بأية برامج أكاديمية ينبغي تقديمها بعيدة عن الموضوعية وكيفية في معظم الأحيان. إن فرصة الوصول إلى استنتاجات متباينة هي فرصة لا حدود لها. وخير مثال لهذا الوضع ذلك الجدال الطويل الذي جرى في جامعة واشنطن حول إلغاء مادة علم الاجتماع. ومع ذلك، يظل التركيز أمراً جوهرياً ولا مفر من اتخاذ القرار. وقد يبدو التعاون مع المؤسسات الأخرى في بعض الحالات مفيداً، بل أكثر فائدة من قيام المؤسسة بالعمل بمفردها في تقرير برامجها وتصميم برمجياتها الخاصة بها (Martin and Samels, 2002).

مشاطرة الرأي

يجب أن يكون ثمة مشاطرة في الرأي فيما يتعلق باستراتيجية المؤسسة ورسالتها الأساسية – ونقصد بذلك أن تكون هذه الاستراتيجية والرسالة مفهومة لدى الجميع، وأن تتفهمها الدوائر الانتخابية دونما اختلاف بينها في الفهم. فالدوائر المختلفة لمؤسسة ما لديها تصورات متباينة إزاء أهداف المؤسسة، وأفكار متفاوتة حيال الاستراتيجية المناسبة للوصول إلى هذه الأهداف. ففي الماضي كانت توجد عادة مزالق لا بأس بها في إدارة مؤسسة ضعيفة الترابط مما يجعل كل فرد فيها يتبع هواه وذلك يعود لعدم فهمهم لرسالة المؤسسة ولا استراتيجية كل واحد منهم في متابعة مصالحه الخاصة. لكن هذه الأوضاع لم تعد تفيد في هذه البيئة ذات المطالب الكبيرة.

الحركية

بما أن المجتمع دائم التغير، وطبيعة المنافسة دائمة التغيير، كذلك، ينبغي أن تتمتع الاستراتيجية بالحركية والمرونة، وتتضمن الآليات اللازمة للتحديث المستمر، لكن قليلاً جداً من الكليات والمؤسسات تفكر جدياً بهذا.

منهجية الشركات الخاصة

أظهرت الكليات والجامعات، وبخاصة كليات المجتمع، قدرة هائلة في اعتماد أسلوب عمل الشركات في بعض المجالات، مثل تعليم الكبار والتدريب الخاص

بالوظائف والمهن أو في برامج التعليم الافتراضي. ويبدو أن لهذه الأنشطة بعض السمات المشتركة. فهي أنشطة إضافية لرسالتها الأساسية. وهي جميعاً تدخل موارد جديدة للمؤسسة، وعلاوة على ذلك لا تشكل خطراً على البرامج التقليدية وأعضاء الهيئة التدريسية النظاميين في المؤسسة. لكن المبتكرات التي أدخلت على هذا البرامج التي تنفذ بأسلوب الشركات الخاصة، من جهة أخرى، ليس لها أثر كبير في البرامج التقليدية التي هي النواة الأكاديمية المركزية التي ظلت عاجزة عن التقدم تسعى للدفاع عن وضعها الراهن. في دراسة أجراها لخمس جامعات أوروبية «قامت بجهود شجاعة ... لتصبح كما الشركات» يبدأ بيرتون كلارك Burton Clark بحثه بقوله: «لقد دخلت جامعات العالم زمن اضطراب باعث على القلق، ولا تبدو له نهاية قريبة. ومع تزايد المصاعب أمام الجامعات في سائر أنحاء المعمورة خلال الربع الأخير من القرن العشرين فقد التعليم العالي حالة الثبات والاستقرار التي كان يمتلكها .... لقد باتت الجامعات تحت تأثير دفع وجذب بفعل تيارات متعاظمة ومتداخلة من المطالب، فتعرضت لضغط شديد يدفعها لتغيير مناهجها الدراسية وأعضاء هيئتها التدريسية وتحديث منشآتها وتجهيزاتها غالية الأثمان – وأن تفعل ذلك سريعاً وأسرع مما كانت تفعله سابقاً.» (Clark, 1998,pp.xiii, xiv)[6].

من دراسته لهذه الحالات استخلص كلارك (1998) خمسة عناصر مشتركة كفيلة بنجاح هذه المؤسسات، وهي:

1- «نواة توجيه مدعمة»: «قدرة على توجيه ذاتها أكثر تنظيماً وأكبر من تلك التي كانت تمتلكها قبل 15 سنة ... وهيكلية إدارية قادرة على دمج القيم الإدارية الجديدة مع القيم الأكاديمية التقليدية» (pp.5,137).

2- "وحدات تطوير محيطية معززة»: «وحدات إدارية للامتداد البعيد للترويج للبحوث التعاقدية والتعليم التعاقدي والاستشارات» (pp.6, 138).

3- "قاعدة تمويل متنوع»: «خطوط إضافية للدخل من شركات أو مؤسسات راعية» و «احتواء نشط للتكاليف» (pp.6, 140).

4- «مقر أكاديمي محفز»: «الأقسام في المقر الرئيسي» مثل العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية و «(إدخال) التغيير بمنهجية الشركات» (pp.7, 142).

5- «الاعتقاد بمبدأ عمل الشركات»: «ثقافة في العمل تؤمن بالتغيير» (pp.7, 143-144).

ولكن لا يخلو الأمر من الأخطار في منهجية عمل الشركات هذه، ذلك أن البحث عن دخل إضافي قد يصبح الغاية بدل أن يكون الوسيلة، ما يجعل المؤسسات تندفع نحو أنشطة تعد هامشية، وغير متوافقة مع رسالة المؤسسة وقيمتها.

تنوع موارد التمويل

يجب أن يكون أحد أهداف الجهد المبذول وفق منهجية الشركات الخاصة تطوير موارد متنوعة للتمويل ذلك أن هذا التنوع يعد وسيلة للاستقرار ولتسهيل عملية الاستجابة للفرص الجديدة في أوقات العسر. وتنويع هذه الموارد يساعد المؤسسات أيضاً في إيجاد الموارد اللازمة لدعم بعض أنشطتها مثل جهود الامتداد اللازمة لخدمة المجتمع، والتي قد يصعب تمويلها حين يتصاعد مستوى المنافسة ويجبر المؤسسات على تركيز مواردها الموجودة على البرامج الأكاديمية الرئيسية، فيحد من قدرتها على إجراء مناقلات في ميزانية البرامج. ومن المهم أيضاً أن تكون طبيعة التدفق الجديد للتمويل متوافقة مع رسالة وقيم المؤسسة.

السمعة

يجب أن تتضمن الاستراتيجية جهوداً لبناء سمعة إيجابية للمؤسسة. كثير من المؤسسات تفترض أن السمعة هي النتيجة الطبيعية للجودة – وتعريف الجودة عندها ضيق. لكن الاعتماد على هذا الافتراض في عالم تشتد فيه المنافسة أمر خطر. والسمعة التي تتمتع بها المؤسسة قد تكون ثروة هامة لها أو عائقاً لها في أعمالها. ونحن نعرف، ونحترم، السمعة التي تتمتع بها كل الجامعات CalTech و Williams وTruman State، و Portland State، لكن هذه الجامعات قليلة العدد ومسافات شاسعة

تفصل بينها[7]. كانت مستعدة، وراغبة بالتركيز، وبألا تكون «الأشياء جميعها للناس كلهم»، لها تركيزها الذي اختارته، وقد نوافق عليه أو لا نوافق. لكننا نحن نعرف، وهي تعرف، ما هو هذا التركيز، وهذا الدور. بينما توجد مؤسسات لا تعبر بوضوح وعلى وجه الدقة عن الدور الخاص بها.

بعد أن يستقر الرأي حول الدور الذي تركز عليه المؤسسة يلزم اتخاذ الخطوات العملية الملموسة لبناء سمعة إيجابية ذائعة الصيت. لكن الملاحظ أن الأسرة الأكاديمية كانت دوماً تترفع عن فكرة العلاقات العامة أو مبدأ أن يكون للجامعة ماركتها وعلامتها الخاصة، مفترضة أن أنشطة كهذه تلطخ طهر ونقاء المؤسسة. فكانت المؤسسات تعتمد، بدلاً من ذلك ، أسلوب تكرار الحديث عن جودة المؤسسة. وقد تبدو النصيحة التي قالها سقراط منذ القديم «إن أفضل طريقة لاكتساب السمعة الجيدة أن يحاول المرء دوماً أن يكون ما يرغبه» ضرورية اليوم، لكنها غير كافية.

ينبغي على المؤسسات أن تعمل بجد واجتهاد لبناء سمعة إيجابية محددة. فالأمر لا يقتصر على مجرد جذب الطلاب والموارد، فهنالك الكثير من الأمور المعرضة للأخطار. تحسين ثقة أصحاب المصلحة بالمؤسسة أمر أساسي في الحصول على الحكم الذاتي والحفاظ عليه. والسمعة هي أيضاً العنصر المهم لاستقدام أعضاء هيئة التدريس وكبار الموظفين. وبعد أن تحدد المؤسسة الدور الخاص بها وكذلك قدراتها، يتعين عليها أن تتأكد بأن دورها ومهاراتها معروفة لدى الدوائر الانتخابية الرئيسية: الطلبة الحاليون والطلبة المحتملون والآباء، والممولون والخريجون والأساتذة والأساتذة المرشحون المحتملون والمجتمعات المحيطة بالمؤسسة. هل أجريت استطلاعات للرأي أو عقدت مجموعات هدف لمعرفة السمعة الحالية للمؤسسة؟ وهل أعلمت الدوائر الانتخابية بآخر تطورات التغييرات والمستجدات الحاصلة بالمؤسسة واستراتيجياتها وأهدافها إن جرى تعديلها؟ هل يعطي موقع المؤسسة على الانترنت صورة واضحة للدور الخاص بالمؤسسة وجودتها؟ إن بناء سمعة المؤسسة يشبه بناء جامعة أو كلية فاعلة ومؤثرة ويحتاج دوماً للتحليل الدقيق وللخطة وللتطبيق الماهر للخطة وتقييم متواصل لمدى تقدمها.

التعاون

يجب أن تذكر الخطة بالتفصيل أهداف المؤسسة وتعاونها المزمع مع المؤسسات الأخرى، وتحدد بعبارات واضحة أغراض هذا التعاون والمكاسب المتوقعة منه وكذلك نقاطه السلبية. ومع تزايد المنافسة ينبغي أن يتزايد التعاون مع الجامعات والكليات والمؤسسات الأخرى.[8] قد يبدو الحديث عن التعاون بعيداً عن الإدراك الحدسي، لكنه يحدث في كل ميدان حين تشتد المنافسة، وهاهي الآن تشتد وتتسارع خطواتها في ميدان التعليم العالي.[9]

غير أن التعاون عمل شاق، ويستهلك الوقت الكثير، لا سيما وأن لكل مؤسسة ثقافتها التي تختلف عن ثقافات المؤسسات الأخرى. ثم إن المشاركة في التعاون لا تتفق مع المزاج الأكاديمي، وهو أيضاً ضد الاعتقاد السائد في الجامعات، والمتمثل بالقول «قسمنا وحده هو الذي يفهم الموضوع (أو هؤلاء الطلبة أو هذا المشروع) جيداً وهو القادر على وضع البرنامج المناسب أو المقرر الدراسي الملائم». ولكن، وبرغم هذه المصاعب، توجد أمثلة لتعاون ناجح ومثمر صمدت أمام عاتيات الزمن – نذكر منها كليات كليرمونت Claremont و العمليات المشتركة في مراكز البحوث البحرية والبرامج الصناعية التابعة لجامعة ستانفورد Stanford ومعهد ماساشوستس للتقنية، وغيرها وغيرها. لكن السؤال الذي يجب أن يطرح، أي وجه من أوجه التعاون يحمل الوعد لتقدم استراتيجية المؤسسة بحيث يكون الجهد المبذول في التعاون جديراً ويؤتي ثماره؟ ولعل أفضل المرشحين لحمل هذا الوعد تطبيق تقنية جديدة أو القيام بعمليات فيما وراء البحار.

تطبيق الاستراتيجية

لكي تكون للاستراتيجية أهميتها يجب أن تترافق مع خطة للتطبيق. ومن المفيد أن تتضمن هذه الخطة إجابات عن الأسئلة: كيف يمكن للطلبة أو الجامعة أن تنتقل من مرحلة القول إلى الفعل؟ ما هي العقبات الداخلية والخارجية التي تعطل التطبيق؟ ما

الموارد اللازمة لنجاح هذه الاستراتيجية؟ وفي كل قطاع من قطاعات الخطة لا بد من تحديد الخطوات الواجب اتخاذها، مثل الحد الزمني، المسؤوليات الواضحة، وخطوات التحديث الدوري والمنتظم.

وبغية ضمان الأثر الجدي للخطة ينبغي تحديد أهداف أداء للأغراض الهامة في الخطة، وقياس الأداء طبقاً لهذه الأهداف. ومن المهام المطلوبة أيضاً وجوب قياس الأداء من حيث التكلفة والفاعلية. لقد أصبحت كل دولة في العالم تدرك ضرورة توسيع حجم الشريحة السكانية الداخلة في التعليم العالي. ويمكن القول إن الاستجابة الموجودة في مختلف البلدان لهذه الظاهرة الجديدة استخدام المنهجية نفسها التي تستخدمها حتى هذا التاريخ (أي الاعتماد على الجامعة التقليدية وباستخدام هيكلية التكلفة نفسها ودون زيادة الرسوم التي يتوجب على الطلاب دفعها). لكن الولايات المتحدة لجأت إلى وسائل بديلة تعينها في تمويل الزيادات الضخمة في التكلفة التي تترافق عادة مع زيادة الإقبال على الجامعات ومنها فرض رسوم جامعية عالية لدعم هذه الزيادة. لكن الكليات والجامعات في كل مكان، وحتى في الولايات المتحدة، لم تتمكن حتى هذا التاريخ من التصدي لضرورة إعادة التفكير بالهيكلية والتمويل واستخدام التقنية في سبيل معرفة الجواب للسؤال «كيف تستطيع أن تفعل ذلك بفاعلية واقتدار؟»

من الذي سوف يتأثر؟

حدثت في الآونة الأخيرة تخمينات وتساؤلات كثيرة حول أي المؤسسات ستكون سريعة التأثر بهذا النوع الجديد وهذا المستوى الجديد من المنافسة. وتوجهت الأنظار على وجه الخصوص إلى الكليات الأقل تميزاً والكليات الخاصة غير الانتقائية وتلك الكليات التي اتضح تأثرها السريع فعلاً في بعض البيئات. هناك العديد من الكليات التي تعاني من تلك النزعة التي تجعلها تحاول أن تكون «الأشياء جميعها للناس كلهم» – فزادت عدد برامج مواد الاختصاص وأضافت إلى مناهجها برامج للدراسات العليا والاختصاصية، وبنت سكناً للمنامة بهدف جذب عدد أكبر من الطلبة المقيمين.

وفي نهاية المطاف، تغدو هذه الكليات نسخة شاحبة اللون للجامعات البحثية التابعة للدولة.

وهنالك جامعات كثيرة العدد أقل شهرة من سواها ولديها رسالات مماثلة لكنها لا تملك الوسائل الملموسة لتميز نفسها عن الجامعات الأخرى. وفي معظم الأحيان توزع مواردها على برامج كثيرة العدد. مثال ذلك، توجد جامعة تابعة للدولة صغيرة الحجم في الجنوب الشرقي من البلاد لا يزيد تعداد طلبتها عن ثلاثة آلاف ومائتي طالب، ولديها سبع وأربعون مادة اختصاص رئيسي وأربعة وثلاثون مادة مساعدة وأحد عشر فريقاً رياضياً، ولديها أيضاً برنامج للتعلم بالخدمة يربطها بأكثر من مائة وكالة محلية، إضافة إلى اثني عشر «برنامجاً خاصاً» منها برامج في القيادة وبرامج لدرجة الشرف والعمل التدريبي الداخلي في الأقسام.

وكثير من الكليات الخاصة غير الانتقائية تعاني من نقص في التمويل، ولذلك نجد في معظم الأحيان الكليات الصغيرة التي تدرس الفنون العقلية أول المؤسسات التي تغلق. تشير الإحصاءات أن نحو خمس عشرة كلية خاصة عدد طلاب الواحدة منها أقل من 750 طالب أغلقت أبوابها فيما بين عام 1989 وعام 1996 (Van Der Werf, 1999). ومنها على سبيل المثال كلية كلسي جيني Kelsey-Jenny وهي مؤسسة خاصة تأسست عام 1988 تمنح شهادة مشارك في الرعاية الصحية وفي الأعمال وفي القانون وعلوم الكمبيوتر، وكان لها «سمعة عالية في المجتمع» كما يقول أحد المسؤولين عن الاعتمادية (Lowery, 2002, p.A 27). لكنها كانت تقدم الخدمات ذاتها التي تقدمها كليات أخرى قريبة منها، وانتهى بها المطاف أن تقدمت بطلب لإشهار إفلاسها.

ولكن لدينا أمثلة لمؤسسات من تلك الأصناف المشار إليها، إنما كانت جريئة وتحسن التركيز على أهدافها وأحرزت نجاحاً. ففي مقالة نشرت مؤخراً في مجلة Chronicle of Higher Education يوجد توثيق لست مؤسسات خاصة صغيرة الحجم استطاعت

أن تنهض من وضع متدهور إلى موقع وطيد وراسخ. حين واجهت هذه الكليات منافسة متزايدة من المؤسسات العامة والخاصة على السواء، عملت كل واحدة منها على وضع استراتيجية وركزت طاقاتها حول دورها الخاص (مثلاً، دورها كلية بنات محلية، أو تقديم برامج مطلوبة محلياً، والخ) وأجرت دراسة تحليلية لتكاليفها وخفضت، أو ألغت بعض الخدمات للبرامج غير الضرورية، فاستطاعت بالتالي أن تلّمع سمعتها (Pulley, 2003; June, 2003a, 2003b; Van Der Werf, 2003a, 2003b; Gose, 2003) ففي كل واحدة من هذه الحالات كانت القيادة العامل الحاسم في هذا النجاح.

أما المؤسسات ذائعة الصيت وذات الهبات الكبرى فهي بالتأكيد تدخل عصر المنافسة الشديدة متمتعة بمزايا وأفضليات. فالخطر الحقيقي إذن، ليس خطراً يتهدد صنفاً معيناً من المؤسسات، بل يتهدد تلك المؤسسات التي لا تملك الاستراتيجية ولا التركيز على الهدف وليس لديها الاستعداد لتتغير وتتطور نحو الأفضل. لا أحد يدري كم سيكون عددها، إنما الشيء المؤكد أن كل واحدة منها عرضة للأخطار.

ليست المؤسسات وحدها المعرضة للأخطار، بل وبعض البرامج والمقررات الدراسية أيضاً. ولنأخذ مثلاً لذلك، اعتادت جامعات كثيرة العدد على اتباع أسلوب المحاضرات الكبرى للمقررات التمهيدية، وأن تستخدم ما توفره من تلك المقررات الكبيرة لتدعم أنشطة أخرى لأعضاء الهيئة التدريسية من قبيل الاهتمام بها مثل مقررات للأقسام العليا، أو لمنحهم مزيداً من الوقت الذي يكرسونه للعمل العلمي، لكن كلا هذين الأمرين لا يروقان للطلبة، ناهيك عن كونها أقل احتمالاً من الأساليب التربوية المفعمة بالنشاط في إنتاج عملية تعلم جيدة. وقد بدأت فعلاً جامعات ربحية تدخل ميدان المنافسة في هذه المقررات، تقدم مثيلاتها بتكلفة أقل، وبعدد أصغر من الطلاب في الصف الواحد، وبمزيد من التفاعل بين الأستاذ والطالب. لكن السؤال الذي يطرح نفسه بقوة، ما الذي سيحدث لو أجبرت الجامعات والكليات التقليدية على تفكيك هيكلية المقررات الدراسية فيها؟ ففي هذه الحالة سوف تجد الجامعة أمامها أحد خيارين، إما أن تبحث عن مصادر خارجية للمقررات التمهيدية أو تعيد النظر فيها وتنقحها لتصمد أمام التنافس.

لم تكن المقررات الدراسية التمهيدية الثمار الوحيدة التي بدأت بقطفها المؤسسات الجديدة (الجامعات الربحية، أو التعليم عبر الانترنت، أو كلاهما). توجد أيضاً أشياء أخرى «مربحة» في هذه الأعمال مثل مواد الاختصاص الرئيسة التي توفر مورداً جيداً للدخل (مثل إدارة الأعمال والتربية)، وبرامج مثلها تشكل أيضاً مورد دخل جيد موجهة لطلبة معينين (مثل برامج تعليم الكبار). فهذه المقررات والبرامج بدورها سريعة التأثر، وتضعف أمام الأجواء الجديدة. وقد استخدمتها الجامعات طويلاً كمقررات ذات مورد دخل جيد تستفيد من إيراداتها لتدعم البرامج والمقررات ذات التكلفة العالية وذات القبول الشعبي الخفيف أو لتدعم العمل العلمي لأعضاء هيئة التدريس وخدمة المجتمع. وإن اشتدت المنافسة، وفقدت الجامعة القدرة على دعم برامج معينة من الوفر الحاصل من برامج أخرى، من سيقدم الموارد اللازمة لهذه الأنشطة؟

مساعدة قادة الدولة في وضع استراتيجية فاعلة للنظام

ينبغي على الجامعات والكليات أن تتصدى لما هو أكثر من استراتيجياتها الخاصة بها، ذلك أن لها مصلحة كبرى في الاستراتيجية التي تضعها الدولة (أو الولاية) لنظام التعليم العالي يعتمد مبادئ السوق. فمن الصعب أن يتصور المرء على سبيل المثال أن أفضل خدمة تقدم للمؤسسات وللجمهور العام على السواء وجود سوق مفتوح على نطاق واسع يضم ما يزيد عن أربعة آلاف جامعة وكليةربحية وغير ربحية. وفي الوقت عينه نجد الولايات جميعاً، ولأسباب معقولة جداً، تسعى للابتعاد عن الاعتماد على أنظمة جامدة لا تعرف المرونة.

فما الذي تريده المؤسسات والجمهور العام والولايات من «نظام» ما للتعليم العالي؟ للإجابة عن هذا السؤال نطرح التصورات التالية:

- ينبغي أن يضم النظام تنوعاً في المؤسسات، بحيث يكون بمقدور كل واحدة منها تلبية احتياجات عامة معينة (بما في ذلك تعليم مختلف صنوف الطلبة)، وتشكل بمجموعها منظومة كلية تلبي الاحتياجات العامة. ويكون جزء من رسالة هذه المنظومة في كل ولاية ضمان وجود تنوع في المؤسسات بحسب احتياجات الولاية.

- ينبغي أن يتركز جهد قسم من هذه المنظومة على من حرم من هذه الخدمة سواء من خريجي المدارس الثانوية الجدد أو الطلبة الأكبر سناً. يقتضي هذا الأمر ما هو أكثر من التركيز على توسيع مجال الدخول إلى الجامعات. يقتضي تحسين وسائل إتمام التحصيل الجامعي والتخرج أمام المقبولين.
- ينبغي لهذا النظام أن يعمل على إنشاء بنية تحتية كبرى للتقنية. لذلك يمكن لهذا النظام، بل ويتعين عليه، أن يسهل عملية الاستثمار التعاوني في التقنية التي تخدم الاحتياجات العامة وتخفف التكاليف على المؤسسات.
- يتعين على هذا النظام أن يقود الجهود الهادفة إلى تفهم تلك النزعة المنتشرة على نطاق واسع بين الطلبة للانتساب إلى مؤسسات متعددة وهم سائرون على درب التعلم، فيلتحقون في أكثر من مؤسسة واحدة في وقت واحد. من أجل ذلك ولكي يكون النظام سليماً ومعافى يجب الاهتمام بالقدرة على نقل نتائج الطالب وضرورة ضمان الجودة والاهتمام بتقدم أعمال الطالب للوصول إلى الشهادة الجامعية.
- يقوم النظام بدور كبير في تمثيله لمصالح الجمهور العام، بما في ذلك دوره في نقل الحقائق بصدق إلى الدولة (أو الولاية) وتقديم المعلومات التي تساعد صناع السياسات وبكونه المراقب للنزاهة.

التجوال في العالم الجديد للتعليم العالي

لا نقصد فيما ذكرناه آنفاً أن نقول إن الجامعات والكليات التقليدية أوشكت أن تختفي. لا أحد ينكر أن لهذا النموذج التقليدي فوائده ومزاياه الكبرى، بل وقد أظهر أيضاً قدرة على التغيير مع تغير المجتمع تدعو للإعجاب برغم كون هذا التغيير بطيئاً، ولهذا حافظ على بقائه وديمومته لنحو ألف عام. أضف إلى ذلك أن الكثيرين من الطلبة في المرحلة الجامعية الأولى ومن العصر التقليدي لا يزالون يفضلون إن استطاعوا ذلك الانتساب إلى جامعة تقليدية. وفي الجامعة البحثية لا تزال تجري متابعة المسائل ذات أهمية عليا بحماس شديد. لكن المنافسة تجبر الجميع على إعادة

دراسة أغراض وفاعلية كل نشاط من أنشطة التعليم العالي، ابتداءً من جدوى التفاعل بين الأستاذ والطالب ومدى تواتره ومروراً بدراسة ما إذا كانت المصاريف التي تنفق على حياة الطالب تخلق مجتمعاً متعلماً وانتهاءً بمسألة التكاليف والاستخدام الحكيم للموارد. وهذا يعني أن طبيعة المؤسسات، حتى المؤسسات التقليدية، سوف تتغير بالتأكيد وبشكل بطيء.

ومع هذا النمو المتواصل في الطلب سوف يحصل على الأرجح بعض التوسع في السوق. ومن المرجح أن يحصل أيضاً كثير من التعديلات، حيث تكتسب المؤسسات القديمة معرفة بمنهجيات مبتكرة من المؤسسات الجديدة، قد تتضمن دروساً من مؤسسات ربحية أو مؤسسات الجامعة الافتراضية. بمقدور قوى السوق أن تدفع المؤسسات نحو اتباع أسلوب عمل الشركات وتعتمد مبدأ فاعلية التكلفة ولتكون أكثر استجابة لحاجات المجتمع. ولكن لقوى السوق بعض مساوئها، إنما إن استخدمت بحكمة يمكن لهذه القوى وبقيادة ماهرة تملك الرؤية والاستراتيجية الواضحة الملموسة أن تجعل الكليات والجامعات جديرة بما تقوله. لكنها سوف تضع التعليم موضع الاختبار بكل تأكيد.

الفصل الثاني عشر

عصر الفرصة

لكي تكون الولايات المتحدة ديمقراطية ناجحة ونموذجاً يحتذى في العالم، يجب أن يكون التعليم العالي مصدراً مركزياً للأمل والرؤية والمساعدة.

العصر الذي نحن فيه، وتحديداً هذا العقد من الزمان، هو عصر الفرصة أمام التعليم العالي – وهي فرصة ننتهزها أو نضيعها. لكن ذلك كله يعتمد على مدى استعداد القادة السياسيين والقادة الأكاديميين لاتخاذ زمام المبادرة ودراسة كيف يغيرون ما ينبغي تغييره، وكيف يحافظون على تلك المزايا والسمات التي ينبغي الحفاظ عليها. والنجاح في هذا العمل يتطلب التصدي لمسائل عدة. يجب على الدولة (أو الولاية) أن تحدد أولوياتها بصراحة ووضوح. الدولة تريد مساءلة ومحاسبة الكليات والجامعات. ولكن عمّ تحاسبها؟ ينبغي للدولة وللمؤسسات معاً أن تركز على حاجات الجمهور العام وتعرف ما هي. وهذا يقتضي تعريفاً مدروساً وبنظرة تقدمية للغرض العام من التعليم العالي. وينبغي للدولة والمؤسسات أن تتعاون معاً في البحث عن إجابة لسؤال يتعلق بكيفية هيكلة قوى السوق بحيث تشجع المؤسسات على تقديم الخدمات المتطابقة مع هذه الأولويات. ويتعين على قادة الجامعات والكليات أن يتجشموا عناء العمل الشاق لمساعدة مؤسساتهم في تبنيها لمبدأ التغيير ووضع الاستراتيجيات الناجحة لهذه الأزمان الجديدة.

الميثاق بين التعليم العالي والجمهور العام

أمام القادة السياسيين والقادة الأكاديميين مهمة أخرى يتعين عليهم القيام بها. لو عدنا قليلاً إلى الوراء نجد أن ثمة ميثاقاً غير رسمي وغير مكتوب لكنه شديد القوة ينظم مسؤولية التعليم العالي أمام الجمهور العام. وبموجب هذا الميثاق منحت الكليات والجامعات موقعاً خاصاً في المجتمع يقر بالدور الذي يقوم به التعليم العالي. والتعليم العالي يقدم خدماته للمجتمع من خلال التعليم البعيد عن الإيديولوجيات، ومن خلال البحوث المعلنة والجديرة بالثقة، ومن خلال الخدمة التي تتصدى للقضايا الصعبة التي يواجهها المجتمع. كما أن موضوعية هذا الدور ونزاهته موضع ثقة الجميع ذلك أن مصالح التعليم العالي بعيدة كل البعد عن مصالح السوق. وبالمقابل قدم المجتمع امتيازات استثنائية لهذه المؤسسات – منها الحرية الأكاديمية وحق مناقشة قضايا شائكة مثيرة للجدل في المجتمع، والدعم المالي والإعفاء الضريبي والاحترام والثقة.

بعض هذه المزايا الممنوحة بموجب الميثاق آنية وملموسة، مثل الإعفاء الضريبي والدعم المالي، وبعضها أكثر أهمية، إنما ليست ملموسة على النحو ذاته مثل الحرية الأكاديمية. بيد أن المزايا التي يصعب وضعها في نطاق حساب الكم تدخل في نواة العلاقة بين الأكاديمية والمجتمع، وهي الثقة والاحترام. فإذا سمح التعليم العالي بانحسار هذه المزايا، وإن أصبح التعليم العالي مشاركاً جديداً يضاف إلى المشاركين في السوق، فإن الخسارة التي سيتحملها التعليم العالي نفسه والمجتمع معه ستكون خسارة فادحة لا يمكن تعويضها.

إن هذا الميثاق الآن يعاني من انحسار تدريجي يمسه في الأعماق – يعاني من ضعف بطيء ينخر فيه من شأنه أن يؤدي بدوره إلى تراجع هذه الطبيعة الخاصة بالتعليم العالي. ولعل مصدر ذلك إحساس مبالغ فيه بأن امتيازات التعليم العالي أشياء خاصة به وليست عامة. وقد يكون مصدره أيضاً تلك النزعة المتزايدة عند الكليات والجامعات التي تدفع بها نحو العمل كما الشركات، تركز جهودها نحو المزيد من تدفقات الأموال بدلاً من التركيز على الأغراض العامة (حتى أن رؤساء الجامعات

يلقبون أنفسهم كبار المسؤولين التنفيذيين كما هو الحال في الشركات). ويمكن أن يكون مصدره النأي عن الإقرار بوجود أخطاء تسيء إلى أداء التعليم العالي ومعالجتها.

لم تكن خدمة الأغراض العامة للتعليم العالي في يوم من الأيام أكثر أهمية منها اليوم. وتتزايد أهميتها حين نعلم أن على المجتمع الأمريكي أن يتصدى لقضايا عديدة منها إعادة تنشيط اقتصاده والتفاوت المتزايد في الدخل، وتلك المشكلة العصية على الحل لتحسين ورفع مستوى معيشة المحرومين وضمان تحركيتهم الاجتماعية، والحاجة إلى نظام عملي للرعاية الصحية، والعلاقات المتدهورة في باقي دول العالم، والحاجة للأمن في عالم بدأ يفقد الأمان، وإعادة بناء مشاركة المواطنين في الحياة المدنية. وخلاصة القول، لكي تكون الولايات المتحدة ديمقراطية ناجحة ونموذجاً يحتذى في العالم أجمع يجب أن يكون التعليم مصدراً مركزياً للأمل والرؤية والمساعدة في كل هذه القضايا.

ولكي يكون التجديد المدني فاعلاً ومؤثراً يجب أن يكون ثمة إيمان مشترك بأن المجتمع قادر على السمو فوق المصالح الذاتية الضيقة. وهذا بدوره يقتضي وجود مؤسسات في المجتمع لديها القدرة والإدارة على قيادة الجهود. والمرشحون التقليديون لهذه القيادة هم الجامعة والإعلام والكنيسة والحكومة. ومجرد ذكر هؤلاء المرشحين يوضح مدى حاجتنا لنظام للتعليم العالي يكون ملتزماً وفاعلاً. أما أن يصبح التعليم العالي مجرد قطاع في المجتمع ذاتي التركيز يسعى للمزيد من الدخل فتلك هي المأساة بأبعادها الهائلة. من أجل ذلك، فإن المهمة الماثلة أمامنا الآن هي إعادة بناء الميثاق، وتجديد التفاهم بين التعليم العالي والجمهور العام وتجديد وترسيخ الالتزام بالأغراض العامة للتعليم العالي.

النماء الطويل والتاريخي للتوقعات العامة

احتل التعليم العالي الأمريكي بما فيه من كليات وجامعات – خاصة أو حكومية – موقعاً متميزاً على مدى ما يزيد عن ثلاثة قرون من الزمن. ومع هذا الموقع الخاص

نشأت مسؤوليات وتوقعات. ومع تنامي الدولة وتطورها ازدادت توقعات المجتمع من التعليم العالي. عندما تأسست أول كلية في العام 1636 تضمن ميثاق إنشائها بندين أساسيين لأغراضها هما تخريج العدد الكافي من «رجال كهنوت» يقودون الكنائس في هذه المستعمرة وتخريج «رجال متعلمين» يقودون شؤون المستعمرة. كما دعا المرسوم الصادر عن السلطة التشريعية بولاية كونكتكت عام 1701 الذي أفضى إلى إحداث جامعة ييل Yale إلى تعليم يؤدي إلى «التوظف في الكنيسة والدولة المدنية» (Frederick, 1971, p.27). وبقي هذان الغرضان – التعليم من أجل قوة العمل ومن أجل الحياة المدنية – أساس التوقعات العامة حتى يومنا هذا.

ثم أضيفت مسؤولية أخرى في النصف الأول من القرن التاسع عشر وهي التنمية الأخلاقية والمعنوية للشباب المنتمين إلى العائلات الأفضل كما يقولون. وكان رئيس المؤسسة عادة هو الذي يدرّس المادة الرئيسية للفلسفة الأخلاقية. وبقيت هذه المسؤولية ليومنا هذا إنما بصيغة أكبر هي مسؤولية تنمية الشعور بالمسؤولية المدنية عند الطلاب (الآن الطلاب والطالبات). لكن المؤسف أن رؤساء المؤسسات لم يعودوا يدرّسون مادة الفلسفة الأخلاقية.

وفي عام 1862، حين صدر مرسوم إحداث الكليات على منح الأراضي، الذي رعاه النائب جوستن موريل Justin D.Morril من ولاية فيرمونت Vermont أضيف بعد جديد لهذه التوقعات. خصصت الحكومة الفدرالية مقاسم الأراضي التي تمتلكها في الغرب وأتاحت للولايات أن تبيع هذه المقاسم لغرض تمويل مؤسسات جديدة (أو إضافات لمؤسسات قائمة) بحيث تركز على أمرين مهمين من التوقعات العامة. أولهما يقضي بالتوسع في دراسة الموضوعات العملية وإيجاد الوسائل الكفيلة بنقل المعرفة والمهارات الكامنة في الكلية بحيث يجري تطبيقها في المشكلات التي تواجه المجتمع، وإيلاء الاهتمام الخاص «بالعلوم الزراعية» و «الفنون الميكانيكية» اللذين كانا أهم قضايا التنمية الاقتصادية في ذلك الحين – تطوير الزراعة والثروة الصناعية.

أما الأمر الثاني، ولا يقل شأناً عن الأول، فيقضي بخلق الفرصة لتعليم الطبقات الصناعية. وقد وجدت هذه الوظيفة الأخيرة صدى لها في تأسيس عدد لا بأس به من المؤسسات التي أحدثت لغرض سريع جداً هو إتاحة الفرصة للطبقات المحرومة من السكان، مثل كلية المجتمع في نيويورك City College ومعهد إلينوي للتقنية Illinois Institute of Technology.

ثم شهدت هذه الفترة نفسها نشوء جامعتين جديدتين، هما جونز هوبكنز وكورنيل Cornell، عززتا عملية الدفع نحو تعليم الموضوعات العملية ونحو المزيد من البحوث ذات الإطار الرسمي فكان لهما الأثر في تعميق توقعين هامين من التعليم العالي، أولهما أن على الجامعات أن تشارك بقوة في البحوث وثانياً أن تكون ثمرات هذه البحوث في خدمة المجتمع وذلك من خلال أنشطة الامتداد الجامعي ومن خلال تخريج خبراء ماهرين قادرين على خدمة المجتمع. في مطلع القرن العشرين اكتسب هذان الغرضان زخماً قوياً من خلال تجربة ولاية ويسكونسن مع حكومة تقدمية، فقد تبنت حكومة الولاية والجامعة نمطاً متعدد الجوانب من التعاون يهدف إلى تحسين جودة حكومة الولاية (مبدأ «الجامعة في خدمة الشعب»). يتلخص المفهوم الأساسي لهذا التعاون بما قاله حاكم الولاية روبرت لافوليت Robert La Folette: "لا توجد في أية ولاية في الاتحاد علاقة حميمية بين الجامعة وشعب الولاية وتفيد الفريقين كما هي العلاقة القائمة في ولاية ويسكونسن. فنحن نعتقد أن الغرض من الجامعة خدمة الشعب، وكل جهد يبذل من خلال دورات المراسلات، والدورات الخاصة، ومؤتمرات ربات المنازل ومعاهد خاصة للمزارعين ومحطات التجارب، وما شابه ذلك فهو يهدف إلى انضواء كل مقيم في هذه الولاية تحت النفوذ والتأثير الملهم لهيئة تدريسية تضم في عضويتها رجالاً أكفياء.» (La Folette, 1913, p.13).

ثم حدث تطور آخر في التوقعات عام 1944، وكان ذلك دون سابق توقع، حين صدر قانون المجندين GI Act (الذي يعرف رسمياً بقانون إعادة تأهيل المجندين). يهدف هذا القانون إلى تأهيل الملايين من الجنود ومساعدتهم في انتقالهم من الخدمة أثناء الحرب إلى العمل في الوظائف أوقات السلم. وألزمت الحكومة الفدرالية نفسها

بتقديم فوائد التعليم لكل شخص أمضى أكثر من الحد الأدنى اللازم للخدمة في الحرب. وتضمنت هذه الفوائد السماح لهؤلاء الأشخاص بالانتساب إلى أية كلية أو جامعة تقبل محارباً قديماً (أو الانتساب إلى المعاهد النقابية أو البرامج المهنية). وكانت النتيجة قفزة نوعية كبرى في أعداد المقبولين في الجامعات والكليات من نحو 10 بالمائة لكل فئة عمرية عام 1940 إلى 20 بالمائة في عام 1950. وترافق مع هذه القفزة توقع بأن أعداد الشباب الذين يمكن أن ينجحوا ويكسبوا من انتسابهم للجامعة سيكون أكبر كثيراً من تلك الحكمة المقبولة. فكانت النتيجة الأولى طفرة في الانتساب والنتيجة الثانية ازدياداً في دعم الحكومة الفدرالية وحكومات الولايات لهذا التزايد في الإقبال على الجامعات.

هنالك عوامل عديدة قدمت العون لهذه الطفرة، حيث شرعت الجامعات والكليات العامة بالتوسع تلبية لهذا الضغط العام. وكذلك كليات المجتمع التي كانت تتزايد عدداً، باتت الآن تتزايد بأعداد هائلة، تستهدف مجموعات مختلفة من الطلبة – منهم من كان يبحث عن تطوير مهاراته المهنية ومنهم من لم يحرز نجاحاً في المدرسة الثانوية فتولدت لديه الدوافع للمتابعة ومنهم من لا يسعه أن يغير مكان إقامته.

بيد أن هذا الإقبال على الجامعة اتخذ نمطاً آخر في التوسع في عقدي الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين. الطلبة غير التقليديين، وهم عادة أكبر سناً أو يعملون في مهن بدوام كامل أو دوام جزئي، بدأوا يفكرون بالانتساب إلى التعليم العالي، ليس فقط في كليات المجتمع، بل وفي الجامعات أيضاً. وكان لهذه الرغبة سابقة في قبول الطلبة غير التقليديين (وهي رغبة غير موجودة في معظم دول العالم وإن وجدت فهي على نطاق ضيق). وكان ذلك في بعض كليات القانون أو في مؤسسات أخرى متخصصة بقبول طلبة غير تقليديين. وفي مرحلة لاحقة، وتحديداً في عقد الثمانينيات، وعندما أشارت التوقعات السكانية إلى انخفاض في نسبة إقبال الطلبة من الفئة العمرية 18-24، بدأت أعداد كبيرة من المؤسسات بقبول الطلبة غير التقليديين لتبقي نسبة قيد الطلبة فيها عالية.

شهد عقد الخمسينيات تغيراً آخر في التوقعات من التعليم العالي. حين أدركت الحكومة الفدرالية ذلك الأثر البالغ الذي أحدثته البحوث في نتائج الحرب العالمية الثانية، ولعلمها بمدى اعتماد الولايات المتحدة إبان الحرب على البحوث البريطانية وعلى العلماء الذين فروا من أوروبا بسبب ألمانيا النازية، بدأت هذه الحكومة بتنفيذ برنامج واسع لدعم البحوث يعتمد صيغة جديدة هي المنح التنافسية الخاضعة لمراجعة كبار الباحثين من هيئات فدرالية متعددة (انظر الفصل العاشر للمزيد من التفاصيل). وسرعان ما باتت البحوث الأمريكية تحتل مركز الريادة في العالم. وهنا أضاف الجمهور العام إلى توقعاته من التعليم العالي أهمية البحوث الرائدة في العالم في كل ميدان.

ثم اتسعت مجالات قبول الطلبة في الجامعات مرة أخرى في عقد الستينيات. فقد أدى الجدال على الصعيد الوطني حول الحقوق المدنية إلى إلغاء الفصل بين الكليات أو الجامعات. وظهر قانون «السلوك الإيجابي» الذي كان أصلاً يركز على ذوي البشرة السمراء، ثم جرى تعميمه ليشمل الأقليات الأخرى والنساء أيضاً. وهنا أيضاً كانت توجد سابقة لهذا السلوك، تمثلت بافتتاح كليات البنات وكليات خاصة لأصحاب البشرة السمراء وكليات قبائل. لقد كان من شأن هذا التوسع الجديد في إفساح فرص الدخول إلى الجامعات أن فتح الأبواب مشرعة أمام نشوء مؤسسات جديدة وكذلك أمام دخول برامج مهنية تخصصية انتقائية في الجامعات الشهيرة كانت سابقاً مغلقة أمام الأقليات وأمام النساء (مثل كليات القانون والأعمال والطب).

وفي السبعينيات تعمق الالتزام بتوسيع مجالات دخول الجامعة من خلال التزام فدرالي مهم بتقديم المساعدات للطلبة من ذوي الدخل المحدود، كان من ضمنه إحداث «منح بيل Pell Grants". وترسخ هذا البرنامج الفدرالي في معظم الولايات التي طبقت نسخاً خاصة بها من المساعدات المقدمة على أساس الحاجة. فكانت نتيجة ذلك تعزيزاً أكبر للتوقعات العامة بخصوص التحركية الاجتماعية من خلال توسيع القبول في الجامعات.

إلى جانب ذلك، شهد عقد السبعينيات توسعاً مهماً في التوقعات فيما يخص البحوث الجامعية. فمنذ صدور قانون منح الأراضي ونجاحه العظيم في الاستعانة بالبحوث التي تجريها الجامعات لتطوير الزراعة، كان ثمة توقع عام بأن البحوث الجامعية تستطيع، بل ويجب، أن تؤدي دوراً مهماً في تقدم المجتمع. ففي الستينيات وضعت جامعة ستانفورد، الغنية بأراضيها والفقيرة بمواردها النقدية، مشروعها الرائد «الرحبة الصناعية» ليكون وعاءاً منه تنتقل الأفكار للاستخدامات التجارية. وما لبثت أن أطلقت مشاريع مماثلة للرحبة الصناعية هذه. وشاركت الجامعات في تطوير شركات تتفرع عنها، وفي إعطاء التراخيص باستخدام براءات الاختراع الجامعية وغير ذلك من النماذج المبتكرة التي أسهمت في تسريع ما أصبح يعرف باسم «نقل التقنية». وانتشرت تطبيقات قانون منح الأراضي إلى ما هو أبعد من ميدان البحوث الزراعية والفنون الميكانيكية، وامتد إلى ما هو أبعد من الجامعات التي أنشئت على الأراضي الممنوحة من الحكومة الفدرالية.

علاوة على ما تقدم، شهدت أعوام العقدين السادس والسابع من القرن العشرين، وفي ظل ظروف غير مريحة، بروز دور هام آخر للتعليم العالي، يتمثل بأن تكون الجامعات موطن الحوار المفتوح حول قضايا مجتمعية هامة إنما تثير الجدل والخلاف. كان أولها الحوار حول السلوك الإيجابي الناشيء عن حوار أوسع شمولاً حول الحقوق المدنية. ثم الحوار حول حرب فييتنام الذي تنامى واشتدت حدته. وفي كلتا الحالتين، لم تكن الجامعات المكان الخاص لهذه الجدالات فقط، إنما كانت أيضاً المصادر المركزية لانطلاق الأفكار والقوة البشرية نحو مناقشات موسعة على المستوى الوطني. وأعقب ذلك هجوم قوي على دور الجامعات من جانب قطاعات معينة من المجتمع، وبخاصة في المراحل الأولى من كل نقاش. وبرغم ذلك كله خرجت الجامعات بحقها أقوى من السابق بأن تكون مركز الحوار والنقاش.

لقد أفرزت مراحل التطور الطويل هذه مجموعة واسعة من التوقعات شديدة العمق. وأصبح التعليم العالي يقوم بدور أكبر وأكثر مركزية في الحياة الأمريكية،

وغدا فريقاً أساسياً في مسيرة الأمة نحو النمو الاقتصادي والتحركية الاجتماعية. وما هو أكثر أهمية من ذلك أن المجتمع الأمريكي قد بات يتوقع أن يكون التعليم العالي الدعامة المركزية لأغراضه العامة.

أخطار محدقة بطبيعة التعليم العالي الخاصة

سوف يدور محور الصراع القادم في شأن تطبيق قوى السوق حول قضية جوهرية تتجسد في السؤال هل سيحتفظ التعليم العالي بمسؤولياته ودوره الخاص؟ من بواعث القلق عند صناع السياسات ذلك الاندفاع عبر سنين طويلة نحو اكتساب الشهرة والمنزلة الرفيعة، حيث بات شديد القوة فألقى بظلاله على أهمية خدمة المجتمع. وهنالك اهتمام قوي لدى دوائر صنع السياسات بإيجاد إطار للمساءلة والمحاسبة، وتكوين القدرة التي تضمن قيام المؤسسات بالتصدي لعدد من الأمور مثل ارتفاع التكاليف وضرورة المواءمة بين التعليم العالي والتعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية، وجودة تدريب وإعداد المعلمين والحاجة إلى قياس مدى ما يتعلمه الطلبة. وقد حاولت حكومات الولايات، بدافع من إحباط تعانيه جراء غياب استجابة المؤسسات، أن تستخدم صلاحياتها بالتدخل وفرض القوانين، ولم تنجح في ذلك. فكانت النتيجة المؤسفة لغياب هذه الاستجابة انخفاض الدعم والتأييد لتلك الوضعية الخاصة للتعليم العالي.

واليوم، وحيث يصبح التعليم العالي أكثر التصاقاً بالأنشطة الربحية وقوى السوق تتزايد الأخطار المحدقة بهذه المكانة الخاصة. وبما أن التأكيد آخذ بالازدياد نحو تدفقات الإيرادات وافتتاح فروع للجامعات تهدف إلى الربح وتزايد الاهتمام برعاية الشركات للبحوث على نطاق واسع والرواتب العالية لرؤساء الجامعات وتوجه الأنظار إلى الرياضيين الأكثر شهرة وغير ذلك من الخصائص التي تتميز بها الشركات الخاصة فهنالك خطر جديد بأن يصبح التعليم العالي – في الواقع وفي التصور – شكلاً جديداً من مجموعات أصحاب المصالح خلواً من أي صفة من الصفات التي تسمو باهتماماته فوق اهتمامات السوق (انظر Newman, 2000, pp.17-23، و Breneman, 2002, p.87)[1].

وهنا يبدو من الأهمية بمكان أن نسأل ما الروح التي في التعليم العالي ويتوجب إنقاذها – ما هي الصفات الضرورية للحفاظ على دور التعليم العالي في خدمة احتياجات المجتمع والتي ينبغي صونها من الانزلاق نحو الضياع إلى الأبد في حمأة المنافسة؟ ثمة صفات عديدة يتوجب صونها، لكن «مشروع المستقبل» ركز على سبع منها كما يلي (انظر الفصل الرابع للمزيد من الإيضاح):

- تحمل مسؤولية تعلم الطلبة.
- توفير فرصة التحركية الاجتماعية من خلال الانتقال من توسيع القبول في الجامعات إلى التحصيل العلمي.
- حماية الاستثمار العام من خلال التركيز على الفاعلية والإنتاجية.
- دعم التعليم في مرحلتيه الابتدائية والثانوية.
- القيام بالبحوث اللازمة.
- القيام بدور ناقد المجتمع.
- بناء المشاركة المدنية لاستدامة الديمقراطية.

ولكل من هذه الصفات يوجد سؤال يجب أن يطرح: هل يهتم المقدمون الجدد للتعليم العالي – الجامعات الافتراضية والمؤسسات الربحية وكذلك الجامعات التقليدية التي تشعر بأنها مجبرة على التقشف لكي تنافس أولئك المقدمين الجدد – ويشغلون أنفسهم بهذه المهام؟ أم هل سيركزون على تزويد الطلبة بالمهارات اللازمة فقط للحصول على عمل ويهتمون بتوليد إيرادات تضمن نجاح مؤسساتهم؟ لكن الجواب واضح من الطريقة التي تتصرف بها المؤسسات الربحية. وقد اتضح لنا من مناقشاتنا الأولى مع قادة عدد من المؤسسات الربحية أنهم يرون في تلك الصفات مزايا مرغوبة في المنظومة التقليدية للتعليم العالي. لكنهم لا يرونها من مسؤوليات المؤسسات الربحية. وهم يرون مسؤوليتهم تنحصر في ضرورة تقديم مهارات الإعداد الناجح للعمل في الوظائف.[2] لكن نتائج ذلك على المؤسسات التقليدية لا يزال بعيداً

عن الوضوح. والسؤال الذي يطرح نفسه، هل ينحسر الدعم العام للأدوار الرئيسية للتعليم العالي حين يتغير التصور العام لطبيعة التعليم العالي؟ أو هل يمكن إعادة النشاط والحيوية للأغراض العامة للتعليم العالي؟

تلك هي أسئلة يتعين على القادة السياسيين والأكاديميين أن يعملوا جاهدين لمعرفة الإجابات لها. وهي أسئلة أيضاً تستحق الاهتمام الكامل من المجتمع. فالديمقراطية الأمريكية، برغم أخطائها، لا تزال المنارة التي ترشد العالم بأسره. وفي مواجهة صعوبة الحفاظ على القيم التي جعلت هذا البلد ذلك الرمز الذي يحتذى، والذي يسعى جاهداً وفي الوقت نفسه لتحديد مسؤولياته بصفته القوة العظمى الوحيدة في العالم. وهذا يقتضي بالضرورة إشراك الجامعات والكليات ورعاتها السياسيين في الحوار وفي تعزيز وتوطيد الدور الخاص للتعليم العالي.

إشراك الجمهور العام في حوار جاد حول مستقبل التعليم العالي

إن التغيرات الحاصلة في هذه الأيام تمثل تحولاً أساسياً فيما كان الفرقاء – الأسرة الأكاديمية والقادة السياسون والجمهور العام – جميعاً معتادين عليه في طبيعة التعليم العالي. وحيث أن نظاماً جديداً يحمل توجهاً نحو السوق قد بدأ بالظهور، فلا بد من أن يجري التخطيط له بعناية، إذا أريد له أن يخدم المجتمع خدمة جيدة، ولا بد لطبيعته أن تحظى بفهم ودعم كبيرين، ليس فقط من خلال سياسات مدروسة توجه قوة السوق نحو أغراض بناءة، وإنما من لدن جمهور يملك المعلومات الكافية. قبل الشروع في التخطيط ينبغي إطلاق حوار جاد – على المستوى الوطني وداخل كل ولاية على حدة – بشأن الأغراض العامة للتعليم العالي والسياسات اللازمة لجعل نظام السوق يتبنى احتياجات المجتمع.[3]

وغني عن القول إن مجيء قوى السوق يثير قضايا اجتماعية معقدة ينبغي لها أن تكون جزءاً من حوار وطني. لا بد أن يبحث الحوار عن إجابات لأسئلة عدة، ما هي الأهداف الاجتماعية والاقتصادية وراء توسيع مجال الإقبال على التعليم العالي؟

وما هي القيود الواجب فرضها على قوى السوق بغية الحفاظ على مصالح الجمهور العام؟ وعندما تتماهى الحدود يصعب التفريق بينها، أين يجب أن يكون الخط الفاصل بين المؤسسات الربحية وغير الربحية وبين المؤسسات العامة والخاصة؟ كم من المنافع التي تقدم للطلبة تعد من الصالح العام؟ وأيها يعد في سبيل الصالح الخاص؟ وما هي المهارات والمعارف والمواقف والقدرات التي ينبغي للطالب أن يكتسبها قبل دخوله عالم المستقبل؟ ما معدل التعليم الجامعي المتعلق بالشخص المثقف وفي حياة الفكر وفي تطوير المهارات المدنية؟ كيف يمكن ضمان جودة التعلم في ظل الظروف الآخذة بالظهور – حيث يتواجد مقدمون كثر للتعليم العالي وظروف المنافسة المتسارعة؟ كيف يمكن للمجتمع أن يضمن نزاهة البحوث؟ وأخيراً، في هذا العالم الجديد، من سيدفع ثمن ماذا؟

وكمثال نسوقه لموضوع هو في أمس الحاجة للنقاش العام يبرز موضوع السلوك الإيجابي. إن حواراً مدروساً وبناءاً أمر ضروري لتوضيح دور التعليم العالي في توفير الفرصة أمام المحرومين والمعوزين. قبل ثلاثين عاماً انطلق حوار عام قوي وأفرز مفهوم السلوك الإيجابي، وأتيحت فرص جديدة وكبرى أمام الأقليات والنساء والفقراء. وخلال العقد الماضي صار الالتزام بقانون السلوك الإيجابي موضع نزاع قانوني حول من ينبغي أن يستفيد من فرص الدخول إلى المؤسسات الانتقائية. ومع أن استطلاعات الرأي تشير إلى معارضة الجمهور العام لاستخدام نظام الحصص وسيلة لقبول الأقليات في برامج انتقائية إلا أن هذه الاستطلاعات نفسها تشير أيضاً إلى تأييد الجمهور لأنماط أخرى لبرامج الامتداد الواسع من أجل مساعدة المحرومين في الاستفادة من الفرص التي يتيحها التعليم العالي.[4] وبالطبع توجد نماذج متعددة يمكن للتعليم العالي من خلالها تلبية المعايير التي يضعها الجمهور العام وخلق الفرص المجدية أمام أولئك الذين لا يزالون بعيدين عن هذه الخدمة. من هذا المنطلق يمكن لحوار جديد يركز على النماذج الناجحة لتوفير الفرص أمام المحرومين أن يضع التعليم العالي على مسار إيجابي يلقى التأييد الواسع من جمهور لديه معلومات كافية.

إعادة صياغة الميثاق بين التعليم العالي والجمهور العام

لعل أكثر الأساليب أهمية لإطلاق الحوار العام هو ذلك الإدراك بأن هيكلية التعليم العالي يجب أن تقوم على أساس تصميم كل مؤسسة من المؤسسات على تحمل مسؤولياتها والقيام بواجباتها نحو المجتمع. فقد كان السبب لهذا النجاح العظيم الذي حققه التعليم العالي الأمريكي عبر العصور إعتماده على ذلك الميثاق الاجتماعي الكبير الذي أشرنا إليه آنفاً – والذي يدل بوضوح على تفاهم مشترك حيال ما يقدمه التعليم العالي إلى المجتمع والتأييد والاحترام والامتيازات التي يقدمها المجتمع له مقابل ذلك. ومع مرور الزمن أصاب الضعف هذا الميثاق، وباتت المؤسسات أكثر تركيزاً على مصالحها الذاتية بدلاً من تركيز اهتمامها على الجمهور العام. وحين أمسى المجتمع يتغير باستمرار لم يستطع التعليم العالي مواكبة هذا التغيير أو تلبية المطالب الجديدة التي ألقيت على عاتقه. وحيث إن قوى السوق سوف تؤدي دوراً أكبر من السابق، ستزداد أخطار احتمال أن يخفق التعليم العالي في القيام بما يتوجب عليه في هذا الميثاق.

حين تقوم كل مؤسسة ببناء موقعها الخاص في هذا المخطط العام للتعليم العالي ينبغي أن تسأل نفسها ما هي مسؤولياتها أمام المجتمع. هل أقرت بمركزية عملية التعليم والتعلم في برامجها (حتى وإن كانت من الجامعات البحثية)؟ هل اعترفت بأن العملية التعليمية تتضمن ما هو أكثر من مجرد تعليم المهارات اللازمة في العمل، وأنها تتضمن أيضاً تطوير وممارسة المهارات المدنية؟ هل أخذت بعين الاعتبار كيف تشكل الموارد، بما في ذلك المساعدات الطلابية، الطبيعة الأساسية للمؤسسة؟ وما هي الخبرة التي لديها والتي يمكن أن تنقلها إلى المجتمع من خلال وسائل من شأنها رفع مستوى الجماعة؟ هل قدمت المؤسسة خدمتها للجمهور العام بصفتها مركزاً للمناقشات الصريحة حول مواضيع مثيرة للجدل بطريقة يحظى فيها التحليل والدليل بالتقدير العالي أم أنها تنكرت لهذه المسؤولية لتتفادى الإساءة لأي من المولين والمجتمع؟

كما يتعين على حكومات الولايات، في الوقت ذاته، أن تأخذ على عاتقها مسؤولية تحديد أولوياتها وتوقعاتها بوضوح وإبلاغها إلى كل من له نصيب في هذا الحوار.

ينبغي للمساءلة أن تكون توقعاً واضح النص والصياغة وخطة قابلة للتنفيذ. وليس مجرد عبارة تذكر وكأنها إشارة لعدم الرضا. فقد دلت البحوث أن الولايات التي تصوغ توقعاتها بوضوح تتلقى نتائج جيدة من مؤسساتها.[5]

حيث ننظر نحن، العاملين في حقل التعليم العالي، محاولين استجلاء القادم من الأيام، نجد مستقبلاً يصعب التنبؤ بما يحمله، إلا أننا ندرك ما فيه من تغيرات ومفاجآت. سوف يتعين علينا أن نتعايش مع مستوى عال - من الأخطار والتقلبات. لكن ما هو واضح أمامنا أن التعليم العالي سوف يكتسب أهمية في تلبية أهداف المجتمع أكبر مما هو حاله اليوم. سوف تتيح التقنية إمكانات جديدة في تحسين القدرات لجهة التعليم والبحوث، ولجهة امتداد الجامعة. بيد أن التقنية لا تحترم التقاليد، وبخاصة طريقة تنظيم المؤسسة. كما أنه يجب ألا يغيب عن البال ظهور أنماط جديدة في الأصول التربوية للتدريس. لذلك يتحتم علينا أن نواجه احتمالات حدوث تغييرات جوهرية في الشكل الذي ستبدو عليه الجامعة أو الكلية، وعلينا أن نأخذ هذه المسؤولية الكبرى على محمل الجد.

إن الحكومات في هذه الأيام تعمل جاهدة على وضع سياسات تشجع الاستجابة الأكبر من جانب الجامعات والكليات ومحاسبتها على أدائها. لذلك ينبغي على كل مؤسسة أن تشارك في هذا المجهود وأن تساعد في تكوين فهم واضح لما ينبغي لمؤسسات التعليم العالي أن تقدمه للجمهور العام ولذلك الدعم - السياسي والمالي - الذي سيقدمه لها الجمهور العام مقابل ذلك. وإن أخذنا هذه القضايا كلها في الحسبان نجد أنه لم تتح فرصة في يوم من الأيام كالفرصة المتاحة اليوم للإسهام فيما هو خير المجتمع.

الهوامش

الفصل الأول

1- توجد مؤلفات جمة لباحثين آخرين حول تنامي مبدأ السوق والمنافسة. انظر على سبيل المثال MacTaggart and Asociates, 1998; Kirp, 2003, Ruben, 2004; Berdahl, 2001; Brewer, Gates and Goldman, 2002; Bok, 2003; Armstrong, 2001.

أجرى ماريو مارتينيز Mario Martinez وريتشارد ريتشاردسون Richard Richardson من مركز التحالف من أجل الدراسات الدولية لسياسات التعليم العالي تحليلاً لنماذج الحكم في ولايتي نيوجرسي ونيو مكسيكو، واستنتجا بأن الاحتكار والأسواق الخاضعة للتدخل الحكومي قد ينتجان أداءً قوياً في مناطق فردية، إنما الأسواق المتوازنة تنتج أداءً ثابتاً منسجماً في نتائج متعددة». انظر Martinez and Richardson, 2003، وانظر أيضاً National Center for Public Policy and Higher Education, 2003.

الفصل الثاني

1- يوجد في المؤسسات العامة زهاء 11309399 من أصل مجموع الطلبة البالغ عددهم 14791224 – أي (76.5 بالمائة). انظر "Almanac 2002-3", 2002.

2- ليست جامعة برنستون الوحيدة في هذا المضمار، هناك أمثلة لاستخدام المساعدة المستندة إلى التفوق في جامعة ماساشوستس و Union College، وانظر أيضاً Rimer, 2003, p.16، و Marcus, 2001.

3- ليس تخفيض رسوم التعليم بالأمر المعتاد. ولكن، بالمقابل، تسعى جامعة ميامي بولاية أوهايو لرفع رسوم التعليم للطلبة من داخل الولاية لتتوافق مع رسوم التعليم التي تجبى من طلبة من خارج الولاية، وحسبما تزعم الجامعة فإنها تعد هذا العمل استراتيجية تتيح لها الحصول على مزيد من الأموال والمرونة اللازمين لها للمنافسة في الحصول على أفضل الطلبة بالولاية. ولكن يعتقد من ينتقدون هذه الخطة بقولهم إنها لعبة من الجامعة يقصد بها تحسين المستوى التصنيفي لها في مجلة U.S.News & World Report من خلال جذب الطلبة «الأفضل» وفي الوقت نفسه يكون من شأن زيادة رسوم التعليم أن يحد من دخول الطلبة من ذوي الدخل المحدود.

"Miami Approves One-Tuition Plan", Dayton Daily News, Apr. 24,2003 [http://www.daytondailynews.com/localnews/content/localnews/daily/0424miamituition.html]

4- انظر Kirp and Holman. 2002 تجد مثالاً لإدارة الالتحاق بالجامعة في حالة التطبيق.

5- كانت جامعة بنسلفانيا، على سبيل المثال، ترى في القرار المبكر طريقة لتحسين

معدلات التسجيل ولتقنع الآخرين بأنها جامعة منافسة. وفي هذا المثال يتبين أن هذه الاستراتيجية ناجحة. وحصلت على المركز الثالث مناصفة مع جامعة ستانفورد عام 2002 في تصنيفات الجامعات التي تنشرها مجلة U.S.News & World Report ولكن حين بدأت المجلة تنشر ترتيبات التصنيفات عام 1983 لم تكن جامعة بنسلفانيا في عداد الجامعات العاملة على المستوى الوطني (Fallows, 2003, p.37-38). وانظر أيضاً Arenson, 2002.

6- للمزيد من الأمثلة والتفاصيل حول الطريقة المتبعة لدى الجامعات والكليات في المنافسة للحصول على الطلبة وكيف تتم تغطيتها في الصحافة الشعبية انظر Russel, 2002 و Symonds, 2003 و Guernsey, 1999 وLevinson, 2002 و O'Neill. 2001 (كتب أونيل ست مقالات متسلسلة حول هذا الموضوع) و Arenson, 2002 (وانظر أيضاً الإعلان المنشور عن برنامج الشرف في جامعات نيويورك CUNY بتاريخ 2003/1/12، طبعة صحيفة New York Times, p.10)؛ واقرأ المقالة بعنوان Clemson University Wants to Be Ranked Top 20 Universities in Nation المنشور في Associated Press Newswires بتاريخ 2001/7/22؛ وكذلك المقالة بعنوان S.D. Colleges Using Technology to Recruit Students المنشورة في Associated Press Newswires بتاريخ 2002/4/7؛ وانظر أيضاً Winston, 2001 و Marcus, 2001؛ ومقالة بعنوان Colleges Finding Fitness Centers Are Way to Draw, Keep Students المنشورة في Providence Journal بتاريخ 2002/7/28، والمقالة State Colleges Work Hard to Recruit Students المنشورة في Associated Press Newswires بتاريخ 2002/7/26، وكذلك Crenshaw, 2002 و Winter, 2003c.

7- اعتباراً من تشرين الأول/أكتوبر عام 2002 بلغت تكاليف الإعلان بحجم صفحتين متقابلتين في داخل مجلة Education Life مبلغ 89078 دولار، وكلفة الإعلان لصفحة كاملة 41888 دولار (Education Life مجلة ربعية قياس تابلويد توزع يوم الأحد على مستوى البلاد شباط/فبراير 2003، وموقعها على الانترنت. http://

nytadvertising.nytimes.com/adonis/html/open/ed_la.shtml

8- يقول روس Ross (2003) في كتابه بعنوان: Public Relations and the Presidency: Strategies and Tactics for Effective Communications، «بعد ثلاثين عاماً من العمل المضني في بستان الإعلام والعلاقات في التعليم العالي لم أجد بيانات موثوقة تربط مباشرة الذكر العرضي لكلية ما في الصحف والمجلات الكبرى عن نجاحها المتواصل في جمع الأموال أو بالزيادات الدائمة في التحاق الطلبة والاحتفاظ بهم.»

9- للمزيد من المناقشات حول الشهرة والمنزلة الرفيعة انظر Brewer, Gates, and Goldman, 2002.

10- نحو 77 بالمائة من الجامعات والكليات تقدم حالياً طلبات الانتساب عن طريق الانترنت. وقد تمت معالجة ما يزيد عن مائة ألف طلب خلال فترة شهرين فقط في عام 1999 من خلال شركة Xap.com، وهي شركة متخصصة في هذا النوع من الطلبات. وفي العام نفسه تلقت منظومة جامعة كاليفورنيا وحدها نحو تسعة عشر ألف طلب عن طريق الانترنت Guernsey, 1999.

11- انظر O'Neill, 2001 للمزيد من التفاصيل حول حرب مبلغ المساعدات في ولاية بنسلفانيا.

12- تسعى كليات المجتمع أيضاً لتعزيز علاقاتها مع الكليات التي تبلغ مدة الدراسة فيها أربع سنوات. ومثال ذلك وقعت كلية جاكسون Jackson Community College في ميتشغن اتفاقية مع كلية وولش Walsh تمنح طلبة كلية جاكسون الفرصة لإكمال دراستهم للحصول على شهادة البكالوريوس عبر الانترنت (تاريخ 2002/7/03 psa.swen/suballys.www//:ptth ,sdnerT ,secruoseR ,sweN suballyS وبسبب تزايد استراتيجيات التسويق والمناهج الدراسية الجديدة تقول كارول كرايست tsirhC loraC رئيسة كلية سميث htimS "إن لطلبة كليات المجتمع حظاً بأن يقبلوا في كليتنا أوفر من عملية الانتقال من جامعات أخرى تقدم برامج دراسية لأربع

سنوات» والواقع إن نحو 9 في المائة من الجسم الطلابي في كلية سميث يأتون من كليات المجتمع (retniW, 2002).

13- تشير التقديرات أن نحو 2.6 مليون طالب سيكون حجم الزيادة في الالتحاق بالجامعات بين عامي 1995 وحتى 2015، ومن هذه الزيادة سوف تكون ما نسبته 31 في المائة أي ثمانمائة ألف طالب من الذين تزيد أعمارهم عن 35 عاماً (Carnevale and Fry, 2000).

14- في حديث شخصي للأخت جويل ريد Joel Read رئيسة كلية الفيرنو Alverno مع فرانك نيومان بمنتدى Pew Forum في سان دييغو بتاريخ 2001/1/7. وللمزيد من التفاصيل حول أسلوب عمل المنافسة للحصول على الطلبة كبار السن وعلى عقود من الشركات بولاية بنسلفانيا، انظر O'Neill, 2001. كما أن ثمة توجهاً مماثلاً على الساحة الدولية. مثال ذلك، تستخدم الحكومة في انكلترا عبارة «املأ الفراغ في مهاراتك» شعاراً لها في حملة أطلقتها في مختلف أنحاء البلاد تحض الطلبة كبار السن على الانتساب إلى التعليم العالي ("Adults Urged to 'Fill Their Skills Gap'" BBC News, July 2001, http://news.bbc.co.uk/1/hi/education/1446681.stm).

15- يتقاضى بعض الاستشاريين مبلغ 29000 دولار مقابل التركيز على عشرين طالب فقط وتأمين قبول هؤلاء الطلاب في المدارس الأكثر خصوصية في البلاد (Davis,K من مقالة بعنوان Costly Coaching for Kids on the College Track نشرت في شباط/فبراير 2003 – http://moneycentral.com/articles/family/basics/10804.asp-2003

16- يمكن قراءة مناقشة شيقة حول التكتيكات التي يستخدمها الطلاب في عملية القيد والقبول في "Our First Annual College Admissions Survey", 2003".

17- يستخدم الطلبة أنماطاً جديدة من الانتساب. فمثلاً كثيرون منهم ينتسبون إلى أكثر من مؤسسة واحدة في وقت واحد أو يلتحقون في دورة افتراضية بينما

ينتسبون هم إلى جامعة تقليدية. وهناك طلبة كثيرون يدخلون السنة الجامعية الأولى وقد أنهوا دراسة بعض المقررات الجامعية على الانترنت. انظر تقرير وزارة التربية الأمريكية U.S.Department of Educatio, National Center for Education Statistics, 1997 وانظر أيضاً Council for Higher Education Accreditation, 2000.

18- عملية بيع حقوق التسميات للمنشآت الرياضية مثال آخر للطريقة التي تتبعها الكليات والجامعات في جمع الأموال. جامعة ماريلاند في College Park أبرمت صفقة بقيمة 20 مليون دولار على مدى خمسة وعشرين عاماً مع Comcast، وكذلك ستتلقى جامعة كاليفورنيا في فريسنو Fresno مبلغ 40 مليون دولار على مدى عشرين عاماً من شركة Save Mart. انظر Arnone, 2003b.

19- انظر Armstrong 2001 لمعرفة توصيف آخر للمنافسة التي يطلقها المقدمون الجدد لبرامج التعليم العالي.

20- في كتاب Phipps 2002 يوجد ذكر لنحو ثلاثة آلاف وستمائة برنامج أكاديمي. يقدر بروس شالوكس Bruce Chaloux من الجامعة الالكترونية التابعة للمجلس التربوي الإقليمي في الجنوب أن نحواً من 10-15 بالمائة من المؤسسات الأمريكية كافة لم تنشيء «برامج الكترونية هامة» (Carnevale, 2001, P.A41). كما أشارت «الشركة الدولية للبيانات (International Data Corporation) "أن ما يزيد عن نصف الجامعات والكليات التي تدرس أربع سنوات أو سنتين والبالغ عددها نحو 4064 تقدم الآن شكلاً ما للتعليم على الانترنت» (Totty and Grimes, 2001). وتشير هذه الشركة نفسها في تقديراتها أن «عدد المواد الدرسية التي تقدم على الانترنت قد تضاعف بين العامين 1998 و 1999، إذ قفز هذا الرقم من 50000 إلى 100000 (Berinato, 2000).

21- تتوقع الشركة الدولية للبيانات أن يصل عدد الطلاب المسجلين في دورات على الانترنت إلى 2.2 مليون طالب مع حلول العام 2002، أي بزيادة قدرها 210 في

المائة عما كان عليه هذا العدد عام 1998 حين وصل إلى 000 710 طالب (كما وردت في الصفحة 121 من كتاب The Book of Knowledge, 1999).

22- للحصول على معلومات عن شهادات في تقنية المعلومات انظر Adelman 2000.

23- تصف المجموعة الاستشارية في بوسطن قدرة الانترنت على تعزيز التواصل بقولها: «يمكن القول باديء ذي بدء إن الانترنت يسمو فوق المقايضة بين قوة الوصول وغزارة المحتوى في ذلك التفاعل بين المؤسسات والأفراد. كانت الشركات سابقاً إن أرادت التواصل مع أكبر عدد ممكن من الناس تلجأ للإعلان التجاري على التلفزيون الذي لا تزيد مدته عن ثلاثين ثانية لكنه يتضمن الحد الأدنى من محتوى الرسالة. وحين تريد تفاعلاً قوياً يقدم معلومات مستفيضة وتستجيب للاحتياجات الفريدة واهتمامات الأفراد كانت تلجأ لمنتدى محدود العدد ومحدود إمكانيات الوصول، ومثاله موظف المبيعات في محل لبيع السيارات. لكن شبكة الانترنت اخترقت الحدود وجعلت بمقدور الشركات أن تتواصل مع ملايين الأشخاص وتقدم لكل واحد منهم المعلومات التي تناسبه» (انظر Collis, 1999, p.4).

24- للمزيد من المعرفة يمكن الرجوع، على سبيل المثال إلى Ward and Hawkins, 2003 و Atkins, 2003 و Cantor and Schomberg, 2003.

25- للمزيد من التفاصيل انظر Uvalic-Trumbic and Varoglu, 2003.

26- انظر أيضاً McBurnie, 2002، و "Background Information"، الجامعة المفتوحة نيسان/أبريل 2003

http://www3.open.ac.uk/media/factsheets/Information%20about%20The%2]
[0Open%20University/Background%20Information.pdf

وانظر أيضاً "Open University Apr.2003 "The Open University Worldwide

[http://www3.open.ac.uk/media/factsheets/Information%20about%20The%2
0Open%20
University/20The%20Open%20University%20worldwide.pdf]

تحالف سينغافورة ومعهد ماساشوستس للتقنية، وهو تحالف بين هذا المعهد الأخير وجامعة ناينانغ التقنية والجامعة الوطنية في سنغافورة، وقد تأسس عام 1998 بهدف النهوض بالبحوث العالمية في الهندسة.

The Singapore-MIT Alliance: A New Model in Global Education", May" [/2003 [http://web.mitedu/sma

27- للمزيد من المطالعة حول GATS انظر Knight, Mar, 2002a و Altbach, 2002a و Knight, Summer 2002b و Altbach, 2003.

28- Does Erasmus Meet Its Objectives?" 2001; What Is Socrates/Erasmus?"" May 2003 [http//:europa.eu.int/comm/education/Erasmus/what.html]; European Union Online.

"ECTS-European Credit Transfer System, Erasmus," Dec. 2001 [http://europa.eu.int/comm/education/Socrates/ect.html], ECTS-European Credit Transfer System, May 2003 [http://europa.eu.int/comm./education/Socrates/ects.html].

الفصل الثالث

1- ألقى السيناتور جوزيف ليبرمان خطاباً تناول فيه محاسبة الكليات. انظر Burd, 2002c, p.A25. كما أثار الارتفاع المتواصل في رسوم التعليم دعوات تطالب بأنماط جديدة للمحاسبة. انظر Winter, 2003a.

2- من مقابلة أجرتها لارا كوتوريير بتاريخ 2002/7/17 مع راي كيفت Ray Kieft المستشار الأول للسياسات والمسؤول الأكاديمي في هيئة التعليم العالي بولاية كولورادو، وانظر أيضاً «اتفاقية أداء: معهد كولورادو للمناجم وهيئة التعليم العالي بولاية كولورادو للسنوات المالية 2002-2007» تاريخ 2002/2/11 وفق النسخة المقدمة من جون تريفني رئيس معهد كولورادو للمناجم؛ ومقابلة مع شيلا كابلان رئيسة Metropolitan State College في دنفر أجرتها لارا كوتوريير بتاريخ 2002/7/25. وانظر أيضاً Metropolitan State College of Denver, 2003؛ و Burdman, 2003 و Prah, 2002.

3- فيما عرف باسم «اتفاق جنتلمان» وافقت كلية داردن Darden على أن يكون 30 بالمائة من الطلبة القادمين هم من المقيمين في ولاية فرجينيا. يدفع هؤلاء الطلبة رسوم تعليم تقل عن الرسوم التي يدفعها الطلبة من خارج الولاية بمبلغ 5000 دولار، وتعوض الولاية نصف الفرق. ويقضي هذا الاتفاق بأن تواصل ولاية فرجينيا منحها التي تزيد عن 500 000 دولار في العام على سبيل منح تقدم «للعلماء البارزين» إضافة إلى استمرار ملكيتها للأرض المقامة عليها كلية داردن. انظر Kirp and Roberts, 2002، تم تحديث تاريخ الانتهاء بالبريد الالكتروني من دافيد كيرب «The Academic Market Placeude.yelekreb.kirp@uclink4 " رسالة بالبريد الالكتروني إلى فرانك نيومان (frank__newman@brown.edu) تاريخ 2003/8/20. وانظر أيضاً Kronholz، 2003.

4- كيث كينغ من الحزب الجمهوري عن ولاية كولورادو ضمن مجموعة الهدف التي ساهم في تسهيل انعقادها جون إمرفاهر بتاريخ 2001/11/8.

5- انظر Ladd 2002 للحصول على نظرة عامة للإصلاحات المستندة لمبادئ السوق في مراحل التعليم K-12.

6- "مرصد يرقب التعليم العالي بلا حدود» – 2002، تقرير حكومة سنغافورة على الموقع [www.mti.gov/sg/public/ERC/frm_ERC_Default.asp?sid=124]

7- انظر على سبيل المثال الذريعة المقدمة بخصوص التوجه نحو خصخصة جامعات الدولة في متشغن. انظر Waldsmith, 2003 و Breneman, 2002.

8- لمعرفة بعض الأمثلة الشيقة لهذا التوجه انظر Allen, 2002.

9- جاء في تقرير أصدرته الرابطة الوطنية لبرامج المنح والمساعدات الطلابية: «في العام الجامعي 2000-2001 قدمت الولايات مبلغ 4.681 مليار دولار على شكل منح مساعدات استناداً للحاجة وغيرها أفاد منها أكثر من ثلاثة ملايين طالب. يشكل هذا المبلغ زيادة في النفقات قدرها 14.5 بالمائة عن مبلغ 4.089 مليار دولار الممنوح في العام 1999-2000» (National Association of State Student Grant and Aid Programs, 2002).

10- للمزيد من المعلومات حول الزيادات في رسوم التعليم انظر College Board, 1999; American Council on Education, 2002b; Trombley, 2002. تشير الإحصاءات أن الإنفاق الفدرالي على البحوث ارتفع بمعدل 3ر25 بالمائة (بالسعر الثابت للدولار) فيما بين عامي 1990 و 1999، حيث تجاوز أداء الجامعات العامة أداء الجامعات الخاصة في هذا الميدان، انظر Craig 2002 وللمزيد من المعلومات حول الزيادات في تمويل البحوث انظر Press and Washburn, 2000 و Brainard 2003.

11- انظر Jones, 2003 و Trombley 2003 و American Association of State Colleges and Universities 2002

12- والمثال الآخر لأخطاء قوى السوق صدور قانون «تشييد مراكز الصحة العقلية والتخلف العقلي» عام 1963. يهدف هذا القانون إلى إقامة مراكز رعاية للصحة العقلية في المجتمعات تساعد في تخفيف العبء عن مشافي الولايات، وبحيث تعتمد هذه المراكز في المجتمعات على موارد تمويل محلية وخاصة، وهذا ما جعلها تستهدف الزبائن الذين بمقدورهم دفع أجور العلاج. وبالتالي بدأت هذه المراكز تركز اهتمامها نحو زبائن يريدون الخدمات مثل الاستشارات الخاصة بالزواج بدلاً من تقديم الخدمات للزبائن الذين هم مرضى حقاً وغير قادرين على دفع أجور هذه الخدمات. وقد أشار أحد الخبراء إلى هؤلاء الزبائن الذين تبحث عنهم المراكز بكلمة YAVIS المكونة من الحروف الأولى لخمس كلمات هي "young, attractive, verbal, intelligent and successful") وتعني «من الشباب والجذابين ويحسنون الكلام وأذكياء وناجحين») كما وصفها رئيس نقابة الأطباء النفسيين الأمريكية بقوله «إن هذه المراكز قد انجرفت بعيداً عن غايتها الأساسية». انظر Gillon, 2000).

13- انظر Varian, 2003 الذي يتضمن توصيفاً موجزاً وممتعاً لأخطار أن يتوقع المرء من الأسواق أكثر مما تستطيع إعطاءه.

14- يمكن الرجوع إلى Berdahl, 2001 للاطلاع على دراسة متأنية للسوق ولضرورة وجود سياسات عامة، وانظر أيضاً Martinez and Richardson, 2003.

الفصل الرابع

1- والمؤسسات أيضاً تسعى وراء الشهرة والمنزلة الرفيعة بوسائل أخرى قد تفضي إلى انحسار تدريجي للرسالة الأساسية، وقد تتضمن هذه الوسائل إحداث برامج لنيل درجة الشرف. انظر Selingo, 2002.

2- انظر Duderstadt, Atkins, and Van Houweling 2002 للاطلاع على دلائل تشير إلى أن التقنية تعيد تنظيم التعليم العالي.

3- "إعلان نتائج امتحانات الشهادات لشهر تشرين الأول/أكتوبر»، وزارة التربية بولاية ماساتشوستس 2000/12/8 [http://www.doe.mass.edu/news/news.asp?id=600] وهناك مثال آخر، امتحان التقييم الشامل بولاية فلوريدا، شرط التخرج من المدرسة الثانوية. في العام 2002 رسب في الامتحان نصف عدد طلاب السنة الثانية في مقاطعة Miami-Dade، كما رسب نحو 40 بالمائة من طلبة السنة الثانية في مقاطعة Broward. Grech, 2002. وانظر أيضاً Morgan, 2002b.

4- في العام 1998 ناشدت الهيئة الوطنية المكلفة بدراسة تكاليف التعليم العالي الكليات والجامعات أن تعلن للملأ معلومات حول الأوضاع المالية والتكاليف الجامعية. واستجابة لهذا النداء أطلقت الرابطة الوطنية لمسؤولي الأعمال في الكليات والجامعات دراسة تهدف إلى وضع منهجية موحدة لتوضيح التكاليف. ولكن برغم هذه الجهود لا توجه المؤسسات اهتمامها لخفض التكاليف. انظر National Commission on the Cost of Higher Education, Jan, 1998 وانظر أيضاً National Association of College and University Business Officers. وكذلك التقرير بعنوان "Explaining College Costs: NACUBO's Methodology"

for Identifying the costs of Delivering Under graduate Education Feb. 2002 [http://www.nacubo.org/public_policy/cost_of_college/] و Heterick, 2002 و Stringer and others, 1999.

5- الرابطة الأكاديمية لأساتذة الجامعات "Backgrund Facts: Part-Time Faculty," [http://www.aaup.org/Issues/part-time/Ptfacts.htm Mar, 2003] وانظر أيضاً "Who Is Teaching in U.S.College Classrooms?", Coalition on the Academic Workforce. A Collaborate Study of Undergraduate Faculty, Fall 1999" Mar. 2003 [http://www.theaha.org/caw/pressrelease.htm]; Smallwood, 2003.

6- وهنالك القليل من الاستثناءات مثل «تحليل لإسهامات البرامج» الذي أجرته جامعة رود آيلند والذي يوضح ان برامج الفنون العقلية (آداب وعلوم) أكثر ربحية من البرامج الأخرى مثل العلوم الصعبة التي يفترض أن تولّد الإيرادات بسبب المنح التي تجلبها الشهرة والمنزلة الرفيعة. انظر University of Rohde Island Program Contribution Analysis, FY01, 2000-01, Apr.2002.

7- كان لمراقبي التعليم العالي آراء تحدثوا فيها منذ زمن حول هذه الظاهرة. محرر صفحة الرأي في مجلة Providence Journal، على سبيل المثال تحدث عن «ظمأ التعليم العالي الذي لا يرتوي للمزيد من المال»، واستشهد على ذلك بطرفة ساخرة قالها نورثكوت باركنسون «بأن المصاريف توالي ارتفاعها لتصل إلى مستوى الدخل» انظر Whitcomb, 2003.

8- انظر Massy, 2003 لمعرفة بعض الآراء حول كيف يمكن تحسين الجودة دون ارتفاع في التكاليف. كما أن مؤسسة ميلون Mellon أطلقت برنامجاً تحت اسم Cost Effective Uses of Technology in Teaching CEUTT، قدم تمويلاً لنحو خمسة وعشرين مشروعاً في الولايات (ولمشروع واحد في جنوب أفريقيا) لقياس مدى فاعلية التقنية التعليمية (www.ceutt.org) وانظر أيضاً Duderstadt, Atkins and Van Houweling, 2002.

9- طورت جامعة فونكس Phoenix طريقة فاعلة وذات تكلفة محدودة لتطوير المواد اللازمة للمقررات الدراسية Farrell, 2003a.

10- عتقد مشروع مستقبل التعليم العالي أن من الممكن، بل ويجب، معالجة مشكلة تزايد التكاليف. انظر Guskin and Marcy 2003.

11- ارتفعت الرسوم التعليمية من العام 2000-2001 إلى العام 2001-2002 بمعدل 5ر5 بالمائة في الكليات الخاصة وبمعدل 7ر7 بالمائة في الكليات العامة College Board, 1999. وانظر Trombley, 2002 للمزيد من المعلومات حول الزيادات الأخيرة في رسوم التعليم . وقد أثار الارتفاع المتواصل في رسوم التعليم انتقادات واسعة كان آخرها اقتراح من النائب الجمهوري هوارد ماك كيون Howard P.McKeon عن ولاية كاليفورنيا يقضي بفرض عقوبات على الكليات والجامعات التي ترفع رسوم التعليم فيها على مراحل متسارعة. في تلك الفترة نفسها ازدادت مخصصات الولايات بنحو 80 بالمائة في كل من كاليفورنيا وفلوريدا وجورجيا ولويزيانا ومسيسبي وتكساس. وبرغم هذه الزيادة كانت حصة الولاية من كامل كعكة التعلم العالي تتناقص، ذلك لأن ميزانيات المؤسسات كانت تزداد من خلال المنح من القطاع الخاص ومن الإيرادات Winter, 2003a.

12- مشروع Grapevine Project، A National Database for Tax Support for Higher Education, Illinois State University. "50 State Summary Table", May 2003 .[/[http://ww.coe.ilstu.edu/grapevine

13- فقد قال بات كالان Pat Callan رئيس المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي: «توالي التكاليف ارتفاعها بأرقام فلكية. إن حاولت أن تضغط ذلك كثيراً فكأنك تتلهى بديناميت سياسي» كما اقتبست في Allen, 2002, p.1.

14- انظر Kennedy, 2003 للاطلاع على تعليق حول أثر تعزيز الحياة المهنية (وليس مجرد الدخل) في تشويه عملية البحوث.

15- انظر المقالة بعنوان Schools Profit from Publicity Funded Research, Apr. 29,2003 حيث تتضمن مثالاً آخر لجامعة تسعى للحصول على إيـرادات من البحوث [www.cnn.com/2003/EDUCATION/04/29/portent.universities.ap/index.html].

16- انظر Blumenstyk, 1999 للمزيد من المعلومات حول الجدل بين Olivieri و Apotex. وانظر أيضاً Spurgeon, 2001, p.1085 وكذلك التقرير بعنوان Baird, Daonie, and Thompson, 2002; Aoki, 2001, "Report Vindicates Dr Nancy Olivieri", 2001.

17- انظر على سبيل المثال Hoyle, 2002، وانظر أيضاً Atwell and Wellman, 2002; Corrigan 2002 وكما هو متوقع قامت مجلة Chronicle of Higher Education بتغطية هذا الموضوع بشيء من التفصيل – انظر Basinger and Keohane, 2003; Perry, 2002.

18- يتعين على التعليم العالي أن يبذل جهداً أكبر في البحث عن وسائل لتشجيع التربية المدنية لدى طلبة اليوم لضمان فاعلية ديمقراطية الغد. انظر Institute of Politics 2002, Colby, Ehrlich, and Stephens, 2003, Harkavy, 2002. وضعت إلايزا ديلر Elisa C.Diller، الزميلة في الخدمة الوطنية National Service لائحة تتضمن سبع حقائق تعد مثالاً لمستوى المشاركة المدنية هذه الأيام. نورد منها مثالاً ذكرته ديلر: «منذ الانتخابات الرئاسية التي حصلت عام 1972، وفي تلك الفترة خفض سن الاقتراع إلى الثامنة عشرة، انخفض عدد المقترعين من الفئة العمرية 18-24 بمعدل 20%، حيث لم تتجاوز نسبة المقترعين من هذه الفئة 32% في انتخابات عام 1996. وأما فيما يتعلق بما تبقى من عمل ديلر حول هذا الموضوع انظر البحث بعنوان Diller,E.C "Citizenin Service: The Challenge of Delivering Civic Engagment Training to National Service Programs [http://www.etr.org/nsrc/pdfs/fellows/diller.pdf June 2002] ولكن بحسب

اللجنة المختصة بدراسة الانتخابات الأمريكية Committee for the Study of the American Electrorate. تقدم للاقتراع في انتخابات عام 1996، 49 بالمائة من الفئة العمرية 18-24 وقد أتموا دراسة أربع سنوات في الجامعة، و 39 بالمائة من الفئة العمرية ذاتها ممن أتموا دراسة جامعية بين السنة الواحدة والثلاث سنوات، و 22 بالمائة من خريجي المدارس الثانوية من هذه الفئة العمرية، انظر Clymer, 2000.

19- يمكن الرجوع إلى البحث بعنوان "Promoting Educational Excellence in the New Economy", 2001 وكذلك البحث بعنوان "The Challenge for Education Reform" للمزيد من المعلومات حول أداء التعليم العالي في عدد من المجالات ابتداءً من قبول الطلاب في الجامعات وحتى إعداد وتدريب المعلمين.

20- وهنالك رأي آخر حول الأخطار في التعليم العالي، انظر Lovett, 2002a. من جهة أخرى، منذ عهد قريب وضع ميل إلفين Mel Elfin رئيس التحرير الفخري لمجلة U.S. News & World Report College Guide، تقييماً شديد القسوة في انتقاده للوضع الحالي للتعليم العالي، انتهى فيه إلى قوله: «في الوقت الذي بدأ فيه صبر عامة الناس ينفد إزاء ارتفاع تكاليف التعليم العالي وانخفاض مستوياته، يصبح القيام بالعمل الأكاديمي المعتاد عرضة لأزمة خطيرة في الثقة بمؤسسة تظل برغم ما فيها من متاعب متأصلة جزءاً أساسياً مكملاً لصحة وعافية مجتمعنا ومستقبل ديمقراطيتنا». انظر Elfin, 2003 وفي السياق ذاته أصدر المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي مؤخراً تقريره بعنوان «Policy Perspective" انتقد فيه التركيز على نماء وتحسين المؤسسات بدلاً من التركيز على تلبية احتياجات الولاية. انظر "Of Precept, Policy and Practice"," Fall 2002.

الفصل الخامس

1- انظر Klor de Alva, 2000, Conklin, 2002 حيث يتضمن هذان المصدران بعض المقالات حول آراء حكام الولايات. الجدير بالذكر أن واحداً من الأمثلة حول مبادرات يطلقها هؤلاء الحكام يبين ما قام به حاكم ولاية ساوث داكوتا مايكل راوندز Michael Rounds حيث قدم مشروعه المعروف باسمه لتقديم المنح والحوافز Rounds Grants Program in Course Redesign يقدم هذا البرنامج تمويلاً تحفيزياً يشجع المؤسسات على التعاون فيما بينها لإعادة رسم وتصميم مقرراتها الدراسية بحيث تتضمن أهدافاً تتعلق بتخفيض التكاليف وتحسين الجودة. انظر South Dakota Board of Regents, 2003.

الفصل السادس

1- انظر ما كتبه فيليب هيلتس (Philip Hilts 2003) بعنوان قصة إدارة الغذاء والدواء التي تقدم مثالاً آخر لصناعة أفادت من التنظيم والتدخل الحكومي.

2- انظر التوصيات المقدمة للجامعات والكليات في The Civic Mission of Schools, 2003. وانظر أيضاً مثالاً لبرنامج جامعي يركز المشاركة المدنية في عمل وضعه برايان أوكونيل Brian O'Connell من كلية «المواطنة والخدمة العامة» بجامعة تافتس Tufts.

3- للمزيد من الدراسة حول امتدادات الجامعة إلى المجتمع انظر CEOs for Cities and Initiative for a Competitive Inner City, 2002، وكذلك Lewin, 2003a،.

4- انظر أيضاً Kirp and Holman و Bok, 2003، وانظر Ladd, 2002 للمزيد حول موضوع K-12.

5- وضعت مؤلفات عديدة وممتازة حول هذا الموضوع. انظر على سبيل المثال Duderstadt, 2000 و Bowen and Shulman, 2001 فضلاً عن بحوث كثيرة تضمنتها الدوريات. وانظر على سبيل المثال أيضاً Eskin 2001, Gerdy 2002, Reed, 2002.

6- انظر "Foul Shots 2003" الذي يتضمن عينة من ردود فعل الكتاب الرياضيين.

7- انظر Newman 2000 لمزيد من التفاصيل حول الأخطار التي يمكن أن تتعرض لها البحوث، وانظر Atkinson and others, 2003 الذي يتضمن بياناً عاماً ضد هيمنة القطاع الخاص على البحوث.

8- للحصول على معلومات تفصيلية حول هذا الموضوع انظر Russel 2002, Healy and Russel, 2003.

9- يتضمن كتاب McLaughlin, 2003 صورة شاملة للإصلاحات في نيوزيلندة، وانظر أيضاً البند 21 في هوامش الفصل السابع.

10- يتضمن كتاب Fiske and Ladd, 2000c، وكذلك Fiske and Ladd, 2000a، تحليلاً لأثر المنافسة في المستوى K-12.

11- مستشار السياسات لدى المائدة المستديرة للأعمال في نيوزيلندة ,LaRocque N (nlarocque@nzbr.org.nz) «Closed Institutions" موضوع رسالة بالبريد الالكتروني إلى لارا كوتوريير (lara_couturier@brown.edu) بتاريخ 18/ 2002/8؛ Webster. J (civil@clear.net.nz)، رسالة بريد الكتروني إلى فرانك نيومان (frank_newman@brown.edu) تاريخ 2002/8/4. فقد أرسل لاروك اللائحة التالية بأسماء المؤسسات العامة في نيوزيلندة التي أغلقت أو دمجت في مؤسسات أخرى (أي لم يعد لها وجود اعتباري أو قانوني) خلال السنوات العشر الأخيرة وهي: معهد بوليتكنيك في Wairarapa (أفلس وأدمج بجامعة University College of Learning) معهد بوليتكنيك بإقليم Wanganui (أفلس وأدمج بجامعة University College of Learning)، المعهد المركزي للتقنية (أفلس وأدمج Hutt Valley Polytechnic لينجم عن هذا الدمج معهد ولنغتون للتقنية، معهد ولنغتون للبوليتكنيك (أدمج في جامعة ماسي Massey – ولم يكن الإفلاس السبب في ذلك)، كلية بالمرستون Palmerstone North College of Education (أدمجت في جامعة Massey – ليس بسبب الإفلاس). يمكن التأكد من هذه المعلومات لدى وزارة التربية في نيوزيلندة ومن خلال موقعها على الانترنت. وانظر "Number of Tertiary Providers", 2003.

الفصل السابع

1- يؤكد لين ميك V. Lynn Meek، على سبيل المثال: «يطلب إلى التعليم العالي في كل مكان تقريباً أن يكون أكثر خضوعاً للمساءلة، وأكثر استجابة وفاعلية وكفاءة، وفي الوقت نفسه أن يكون أكثر قرباً لعمل الشركات الخاصة والإدارة الذاتية (Meek, 2003, p.149).

2- انظر أيضاً Callan, 2002.

3- انظر Jones, 2003 و Trombley, 2003.

4- أصدرت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بيانات مماثلة جاء فيها: «المساءلة والشفافية والفاعلية والكفاءة والاستجابة والرؤية المستقبلية هي المكونات الرئيسية لنظام الحكم العام الجيد الذي ينبغي على الجامعات أن تطبقه وتؤكد على تطبيقه.» انظر Center for Educational Research and Innovation, 2002، وانظر أيضاًQuddus and Rashid, 2000.

5- "في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية التي تضم الدول الأكثر غنى في العالم تتراوح حصة القطاع الخاص من إجمالي ما تدفعه هذه البلدان في مجال التعليم ما بعد الثانوي بين 3% (اسكندنافيا) و 83% (كوريا الجنوبية).» انظر "The Quiet Educational Revolution", 2002.

6- لا بد من التنويه أن الميزانية والتمويل طبقاً للأداء قد انخفض قليلاً في العام 2002، حيث لجأت الولايات إلى ضغط نفقات موازاناتها بسبب الأوضاع الاقتصادية. انظر Burke and Minassians, 2002.

7- تتبع إيمزماك غينيس مراحل إعادة هيكلة المنظومات في الولايات ورأى: «إثر دراسته لخمسين ولاية حدد إيمزماك غينيس ما لا يقل عن 19 نموذجاً مختلفاً

لأساليب الحكم والتنسيق في التعليم العالي، ووجد 17 ولاية قد بدلت في هذه الترتيبات أو جربت أنماطاً مختلفة في الفترة الواقعة بين عامي 1992 و 2002.» McGuiness، كما وردت في كتاب Volkwein and Zhou, 2003.

8- يوضح تيرنس ماك تاغارت الفرق بين اللامركزية وإلغاء التدخل الحكومي بقوله إن اللامركزية تعني «أن القوانين لا تتغير إنما الذي يتغير هو مستوى تطبيقها.» (MacTaggart and Associates, 1998, p.11) وانظر أيضاً Annie E.Casey Foundation, 2000.

9- توجد أسئلة أكثر مما يوجد أجوبة فيما يتعلق بنجاح المدارس K-12 ذات الامتياز عند هذه المرحلة. ويمكن الرجوع إلى آراء مختلفة في هذا الشأن في عدد من المراجع مثل: Bulkley and Fisler 2002, "Study: Charter Students Test Poorly", 2002, Miron and Horn 2002; Ladd 2002, Gewerty, 2002.

10- هذه البيانات من جدول بعنوان Race of First-Time Full-Time First-Year Students قدمه Fran Lanzer مساعد البحوث في St. Mary's Office of Institutional Research.

11- من مقابلة أجرتها لارا كوتوريير بتاريخ 2002/7/17 مع راي كيفت Ray Kieft كيير مستشاري السياسات والمسؤول الأكاديمي في هيئة التعليم العالي بولاية كولورادو. وانظر أيضاً "Performance Agreement", 2002".

12- علق عدد ممن أجريت مقابلات معهم على جودة المؤسسات وعلى وجود تفتيش وتدقيق على الجودة، وما إلى ذلك. وأمثلة ذلك عديدة منها: مقابلة أجرتها لارا كوتوريير بتاريخ 2002/8/14 مع Agenta Bladh وزيرة الدولة لشؤون التربية في السويد، ومقابلة أجرتها لارا كوتوريير أيضاً بتاريخ 2002/8/1 مع Jan.Eric Sundgren رئيس جامعة شالمرز Chalmers ، ومقابلة ثالثة أجرتها لارا كوتوريير بتاريخ 2002/7/22 مع Roger Svensson المدير العام لمؤسسة STINT، كما أجرت لارا كوتوريير بتاريخ 2002/7/25 مقابلة مع Clas Wahlbin رئيس جامعة

Jonkoping، وبتاريخ 2002/7/7 أجرت لارا كوتوربير مقابلة مع Per Unckel النائب في البرلمان السويدي والوزير السابق للتربية والعلوم.

إضافة إلى ذلك يمكن الرجوع إلى تقارير التدقيق في الجودة الصادرة عن The National Agency for Higher Education مثل التقرير الصادر عام 2002 بعنوان "Report 2002: 16R-Renewed Quality Audit at Chalmers University of Technology, Gothenburg University and the Royal Institute of Technology".

[/http://www.eng.hsv.se/en/iwt/startpage/startpage_en.jsp?home=location]

ويوجد أيضاً بعض التقييمات لجامعة شالمرز على مستوى الأقسام: انظر المبادرة Chalmers Environmental Initiative بعنوان "Environmental Research, Education and Outreach at the Chalmers University of Technology, Goteborg, Sweden" المنشورة في International Evaluation بتاريخ شهر أيلول/ سبتمبر 1998 [www.miljo.chalmers.se/cei/profile/interal_1.htm] ومجلس البحوث السويدية والتقييم الذي أصدره بعنوان Three Major Academic Laboratories: An Evaluation" Stockholm, 2002, p.8 [www.vr.se/fileserver/index.asp?til=ZYOMIMYqKOZY]

13- من مقابلة أجرتها لارا كوتوربير بتاريخ 2002/11/26 مع Niels Grolin، رئيس قسم الأمانة العامة في الجامعة التقنية الدانمركية.

14- من مقابلة أجرتها لارا كوتوربير بتاريخ 2002/7/24 مع Keith King.

15- يمكن الرجوع إلى الخطة كما وضعت المؤسسة تفاصيلها في "New Tuition and Scholarship Plan"، جامعة ميامي في أوهايو. تاريخ شهر تشرين الأول/أكتوبر 2003 [http://www.miami.muohio.edu/tuitionplan/qa.cfm] وانظر Dillon, 2003 للاطلاع على بيان Joni Finney كما أوضحته صحيفة نيويورك تايمز. كما

يمكن الرجوع إلى Breneman, 2003 للاطلاع على توضيح جيد للجوانب السلبية للخطة.

16- لمزيد من المعلومات حول انخفاض التمويل العام يرجى الرجوع إلى تقرير نائب المستشار في نيوزيلندة (2000a). ولمعرفة المخطط العام للإصلاحات، انظر McLaughlin 2003، وتقرير وزارة التربية والتعليم في نيوزيلندة الصادر في تشرين الثاني/نوفمبر 1998 New Zealand's Vice-Chancellor's Commission, 2000b؛ والتقرير بعنوان "Tertiary Education Reforms", 2002ومقابلة أجراها فرانك نيومان في باريس بتاريخ 2000/9/11 مع ج. وبستر، الرئيس/كبير المسؤولين التنفيذيين لجامعة أوكلاند التكنولوجية في نيوزيلندة: LaRocque, 2001 وانظر أيضاً Tertiary Education Adviory Commission 2001.

17- تشير لجنة نائب المستشار في نيوزيلندة بتقريرها إن البلاد شهدت انخفاضاً قدره 20 بالمائة في معدلات الالتحاق بالجامعات من المناطق الأكثر فقراً، لكن هذا الرقم لم يطعن به أحد. انظر New Zealand's Vice-Chancellor's Commission 2000b. ويمكن الاطلاع على ما يقوله أيضاً السوق وكذلك على الجدال الدائر حول العدالة وديون الطلبة في الموقع الخاص بالمنتدى التربوي على الانترنت [www.educationforum.org.nz].

18- انظر الهامش رقم 11 للفصل السادس.

19- كان يوجد في نيوزيلندة قبل إغلاق ودمج ثلاث مؤسسات زهاء ثمان وثلاثين مؤسسة عامة. انظر "Number of Tertiary Providers", 2003" في حين يوجد نحو 1713 مؤسسة عامة في الولايات المتحدة ("Almanac Issue 2003-4", 2003).

20- انظر "Compact Bill" (bcnored@ao;.com) chance, B. رسالة بريد الكتروني إلى لارا كوتوروير بتاريخ 2003/3/31 (lara_couturier@brown.edu).

21- يوضح Hebel الإرباكات الحاصلة بشأن التعابير والمصطلحات المستخدمة في هذه المرحلة بقوله: «يناقش المسؤولون في كولورادو وماساشوستس وفرجينيا

أيضاً مقترحات لتطوير كليات ذات امتياز أو هيكليات حكم، مشابهة لهذا النموذج» انظر Hebel, 2000.

22- لمزيد من الآراء حول هذا الموضوع انظر Lewin 2003a, CEOs For Cities 2002.

23- أوكما قال الباحثون العاملون في Alliance for International Higher Education Policy (AIHEPS) في استنتاجات توصلوا إليها بعد إجرائهم للبحوث في ولايتي نيوجرسي ونيو مكسيكو : «استناداً إلى البحث الذي أجريناه بتكليف من هذا التحالف AIHEPS، وكذلك استناداً إلى خبرتنا من أماكن أخرى، نؤكد على ما يلي (1) كلما ازداد توضيح الولاية، أي ولاية، للتعريف الذي تضعه للأغراض التي تسعى لتحقيقها من خلال دعمها لنظام التعليم العالي، (2) وكلما ازداد وضوح ما تنقله من توقعات إلى المؤسسات من خلال قواعد اللعبة و (3) كلما ازدادت العناية التي توليها لأعمال تقييم مدى ما يتحقق من هذه الأغراض والغايات، تتزايد احتمالات تحقيق الأداء المثالي في إجراءات الإعداد وقابلية تحمل النفقات والمشاركة وإكمال التحصيل والمنافع طبقاً لما هو محدد في سلسلة بطاقات التقارير بعنوان القياس (National for Public Policy and Higher

. Education, 2003, P.6) "Measuring Up report card series

الفصل الثامن

1- «مشروع المستقبل» مدين بالشكر والعرفان لراسل إدغرتون Russel Edgerton للتعاريف المدروسة التي قدمها بخصوص الحاجات وللتغيرات في المجتمع التي تجعل هذه المهارات ضرورية.

2- طبقاً للبحث الذي قام به جون إيمرفاهر لصالح المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي فإن معظم قادة المدارس يشعرون بأن الكثيرين من الطلاب يأتون إلى الجامعات دون سابق إعداد. ويشعرون أيضاً أن مؤسسات التعليم العالي تقدم الكثير من الدورات التعويضية التي ترمم ما فاتهم من إعداد. كما أن نحو 88 بالمائة منهم يشعرون بأن أعداداً كبيرة جداً من الطلبة بحاجة لهذه الدورات التعويضية. وبرغم أن هؤلاء القادة أنفسهم يشعرون بتنامي حاجة المجتمع لخريجي الجامعات، إلا أنهم يعتقدون أن معايير قبول الطلبة في الجامعات أدنى كثيراً من المستوى الذي يجعل الشهادة الجامعية بالضرورة تساوي شيئاً (Immerwahr, 1999b).

3- في دراسة بعنوان National Education Longitudinal Study حول الطلبة من الخمس الأدنى من السكان من حيث الأوضاع الاجتماعية الاقتصادية، تبين أن 49.8 بالمائة من هؤلاء لم يحصلوا على أي شهادة، وأن 18 بالمائة حصلوا على شهادة ما وأن 17 بالمائة نالوا شهادة مشارك و 18 بالمائة درجة البكالوريوس أو أعلى منها. تحليل بيانات خاصة لكبير محللي البحوث كليفورد أدلمان، وزارة التربية الأمريكية، 2003/10/24.

4- للاطلاع على مناقشة ممتعة لموضوع الشهرة وعلو المنزلة وأثرها عند الطلبة أثناء عملية القيد والقبول، انظر "Our First Annual College – Admissions

.Survey", 2003

5- في العام 1986 تبنت رابطة حكام الولايات تقريراً بعنوان «Time for Results" يشجع مؤسسات التعليم العالي على التحول من مبدأ تقييم الجودة المستند إلى المدخلات إلى طريقة تركز على المخرجات فيما يخص التعليم الفعلي المنجز. فقد وجه هذا التقرير تلك المناقشات متعددة المجالات حول الجودة نحو التركيز على المتطلبات المحددة في تقييم المخرجات عند الطالب. لكن المجلات، وفي طليعتها مجلة U.S.News & World Report أخذت تنشر تصنيفات للجامعات اعتماداً على مقاييس لا تعتمد الجودة كما تحددها نتائج التعلم والقيمة المضافة، إذ لا تزال هذه التصنيفات تعتمد على تقييمات الجودة المستندة إلى المدخلات.

6- نشأت حالة مشابهة في عالم التعليم العام K-12، لذلك من المفيد دراسة استجابة

K-12 لهذه الضغوط الجديدة.

الفصل التاسع

1- ازدادت المتطلبات العلمية لصانع الأدوات والقوالب، فباتت تتضمن الآن: أربع أو خمس سنوات من الخدمة بقصد التعلم و/أو تدريباً في مرحلة التعليم ما بعد الثانوي حيث يتلقى الطالب دروساً في الجبر والهندسة وحساب المثلثات والإحصاء. (The Education Trust, 2003) .

2- وما يعزز أهمية التعليم الجامعي تلك النتائج التي توصلت إليها دراسة Rand في العام 2000، حيث تشير: «العاملون الذين يحصلون على أعلى الرواتب سيحتفظون بوظائفهم حتى العام 2015، وإما أولئك الذين يعدون في الشريحة الوسطى من النسب المئوية – أي في وسط التوزيع – فقد خسروا نحو 14 بالمائة من أجورهم الفعلية خلال السنوات العشرين الأخيرة، وستنخفض أجورهم بمعدل 25 بالمائة عما كانوا يتقاضونه في العام 1976. لكن النتيجة الأكثر إثارة للذعر لهذه التوجهات الحالية تظهر في أرقام الأجور التي يتقاضاها من ينتمون إلى فئة العشرة بالمائة الأدنى. إن استمرت هذه التوجهات على وتيرتها الحالية فسوف تصل أجور هؤلاء العاملين إلى نصف ما كانوا يتقاضون من أجور في العام 1976. انظر البحث بعنوان "Breaking the Social Contract: the fiscal Crisis in Higher Education. (Council for Aid to Education, 1997)

3- لم تتجاوز نسبة من يحملون شهادة جامعية من السكان السود في العام 1940 واحداً بالمائة (انظر Herbold, 1994-1995).

4- قام بالعمل التطوعي ما نسبته 74.2 بالمائة من طلاب السنة الأولى وذلك خلال السنة الأخيرة من دراستهم الثانوية ونحو 20.6 بالمائة عملوا بالعمل التطوعي (Sax

and other, 1998, Clymer, 2000) بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً على الأقل.

5- من الطلاب الملتحقين في كلية المجتمع في دنفر – قسم التربية والخدمات الأكاديمية، حافظت ما نسبته 84.5 بالمائة من الطلاب على معدل GPA 2.0 أو أعلى، وكذلك فعل 92 بالمائة من الطلاب الذين يستخدمون مختبر القراءة بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً على الأقل، بينما فعل ذلك 97 بالمائة من الطلاب الذين يستخدمون مختبر الكتابة بمعدل ثلاث ساعات أسبوعياً على الأقل (McClenney and Flores, 1998).

6- يصف تنتو وريمر الجماعات التي تنهل العلم بأنها «نوع من الالتحاق المتعدد أو البرمجة الإجمالية تجعل الطلبة قادرين على الالتحاق في عدد من الدورات الدراسية معاً. وهؤلاء الطلبة أنفسهم يلتحقون في دورتين أو أكثر ويشكلون نوعاً من فريق دراسي. وفي بعض الأحيان يلتحق عدد من الطلاب بصورة جماعية في دورات مشتركة ومترابطة، مثلاً دورة في الكتابة ودورة في التاريخ وأخرى بالرياضيات ورابعة في العلوم. وقد يشارك هؤلاء الطلبة في شعب خاصة بالمناقشات تعد تكميلية لدورات كبرى في المحاضرات. وفي معظم الأحيان تتركز جهود هذه الجماعات حول فكرة جوهرية تشكل حلقة وصل بين الدورات، وهو أسلوب يصفه تنتو وريمر بأنه «يزود الطلبة بخبرة مترابطة تشمل مختلف الاختصاصات العلمية يكون من شأنها تعمق أكبر في التعلم من القرارات

والدورات الإفرادية» (Tinto and Riemer, 2001).

الفصل العاشر

1- تشير دراسة أجريت على الأثر الاقتصادي عام 2000 أن «وسطي العائد على الدولار الواحد الذي يستثمر في مؤسسة تنتمي إلى الرابطة الوطنية لجامعات الدولة والكليات المنشأة على أراضي المنح هو (5) دولار» ومن المؤشرات الإيجابية الأخرى، وسطي التمويل للبحوث كان 105 مليون دولار، ووسطي فرص العمل التي أحدثت في الجامعات كان 6562 (باستثناء الطلبة ذوي الدوام الجزئي)، ونحو ثلثي الخريجين لم يغادروا الولاية «لفترة لا بأس بها من السنين» (National Association of State Universities and Land Grant Colleges, Aug. 2001). وانظر أيضاً (Committee on the Future of the Colleges of Agriculture in the

.(Land Grant University System, 1995

الفصل الحادي عشر

1- انظر Ruben, 2004 للاطلاع على آراء القادة الأكاديميين الحاليين حول التحديات الماثلة أمام التعليم العالي وبعض الحلول لها.

2- يقدم بيرتون كلارك توصيفاً لآليات طريقة الحكم الفاعل (نواة معززة للتوجيه والإدارة) في خمس جامعات قام بدراستها Clark, 1998.

3- مثال ذلك مشاعر القلق إزاء ضياع حب المشاركة المدنية عند الطلبة، ما حفز إلى وضع «ميثاق الجامعة لخدمة المجتمع» عام 1985. كان الدافع الأساسي لهذا الميثاق إشراك نحو مائة من المؤسسات مع رؤسائها في العمل من أجل تشجيع الطلبة على المشاركة في خدمة المجتمع. واليوم يعد هذا الميثاق في عضويته ما يزيد عن 850 كلية أو جامعة. غير أن هذا المجهود لا يقتضي من الأساتذة الإقرار بوجود أخطاء.

4- تعاني الجامعات الخاصة في اليابان من انخفاض أعداد الطلبة المنتسبين إليها، ما أجبر عدداً لا بأس به منها على الإغلاق. وهذا مثال واضح لضرورة التخطيط. وكما أشارت مجلة Chronicle of Higher Education بقولها: «إن نظام الجامعات الخاصة التي حافظت على نجاحها ابتدأت بالتخطيط منذ ما يزيد عن عشرة أعوام مضت وذلك بهدف إيجاد الوسائل الكفيلة بجذب الطلبة وبخاصة من تلك المجموعة الطلابية التي يحتمل تضاؤل عدد القادمين منها، وكذلك لجذب المزيد من الطلبة غير التقليديين» انظر Brender, 2003a, p.A 41.

5- يحذر دافيد كيرب من مغبة البحث عن موارد خارجية لأنشطة التعليم والتعلم

لكنه في الوقت نفسه يذكرنا بأن ثمة مجالات كثيرة بحاجة للتحسين، ويقول: «إن دار الكتب المحلية غير ذات فاعلية وتكاد تتهاوى، وصالة الطعام في الجامعة الموقرة تقدم في لائحة الطعام «لحماً يكتنفه الغموض» وبطاطس، ودون أن تعير بالاً لرغبات الطلبة» (Kirp, 2002, p.B13).

6- انظر Clark, 2000 للاطلاع على تلخيص مطول للكتاب الكبير.

7- انظر Levine 2003 حيث يتضمن توصيفاً للطريقة التي اتبعها رئيس الجامعة جون سكستون John Sexton في حثه جامعة نيويورك على التركيز والسمعة الحسنة.

8- قدم مركز الموارد للتعليم العالي بولاية نيوإنغلند إيجازاً لبحث حول الحاجة إلى تعاون يستند إلى تجاربه في مشروع المؤسسات المتعددة. انظر New England Resource Center for higher Education, 2001.

9- كمثال للتعاون يوجد اقتراح جديد لقيام مؤسستين عامتين في رود آيلند بإنشاء جامعة مشتركة بمدينة بروفيدنس Providence. تعمل كلية المجتمع في رود آيلند بموجب هذا الاقتراح بتدريس مقررات السنتين الأوليين يحصل بعدها الطالب على شهادة مشارك. إثر ذلك يتابع الطلاب وفي مبنى الجامعة نفسه دراستهم للحصول على شهادة بعد دراسة أربع سنوات بإشراف جامعة رود آيلند. إن الهدف من هذا المشروع إحداث جامعة تساعد الطلبة من ذوي الدخل المحدود

والمقيمين في مدينة بروفيدنس على مواصلة دراستهم حتى شهادة البكالوريا وذلك من خلال تركيزها على احتياجاتهم (M.Davis, 2003).

الفصل الثاني عشر

1- السؤال المهم هو ما إذا كان بمقدور القادة السياسيين والقادة الأكاديميين أن يعملوا معاً لإيجاد التوازن المجدي بين الحكم الذاتي والمساءلة وبما يصون الطبيعة العامة للتعليم العالي.

2- وذلك من خلال المناقشات الجارية مع كبار المسؤولين التنفيذيين للشركات العاملة في حقل التعليم العالي، وخلال المؤتمر المنعقد تحت شعار «أثر التعليم الربحي على المؤسسات العامة وغير الربحية» – Institute on Education and Government – في كلية إعداد المعلمين، جامعة كولومبيا بتاريخ 1999/1/4.

3- تضمن تقرير صدر مؤخراً بعنوان Policy Perspectives عن المركز الوطني للسياسات العامة والتعليم العالي دعوة لمناقشات توضح أدوار وأولويات التعليم العالي، انظر "Of Percept, Policy and Practice", 2002.

4- يرى الجمهور العام بوناً شاسعاً بين استخدام نظام «الحصص» وبذل الجهود المضافة بالنيابة عن الملونين. وكما جاء في الأجندا العامة: «يقول غالبية الأمريكيين إنهم يؤيدون البرامج التي تهدف إلى «مساعدة» الأقليات في قبولهم بالجامعات أو في الوظائف، لكن هذا التأييد ينخفض إلى مستوى متدن جداً إذا أعيدت صياغة السؤال ليكون سؤالاً عن «الأفضليات». يقول معظم الأمريكيين يتعين على الكليات أن يكون لديها جسم طلابي متنوع الأعراق، كما يقول أكثر من نصف الأمريكيين إن مبدأ السلوك الإيجابي في عملية القبول بالجامعات يجب

أن يستمر العمل به. وبحسب استطلاع للرأي أجرته محطة التلفزة CBS News وصحيفة نيويورك تايمز فإن 78 بالمائة من البيض و 37 في المائة من الأمريكيين الأفارقة يعارضون نظام الحصص، وإن 70 في المائة من البيض و 36 في المائة من الأمريكيين الأفارقة يعارضون المعاملة التفضيلية في الترشيح للوظائف. لكن 50 بالمائة من البيض يحبذون «بذل الجهود الخاصة للمساعدة في تطوير الأقليات»،

وهنالك نسبة من البيض لا تتجاوز 30 بالمائة يفضلون إلغاء السلوك الإيجابي فوراً. أنظر Public Agenda Online, 2003.

5- انظر البند 23 من هوامش الفصل السابع.

المراجع

«About ASARECA,» May 2003 [http://www.asareca.org/about/about.htm].

"About the Commission," Feb. 2003 [http://www.cpec.ca.gov/Second-Pages/CommissionHistory.asp].

Adame, J. "Athletic Sponsorship Increasing at Stanford." *Stanford Daily,* May 4, 1998.

Adelman, C. *A Parallel Postsecondary Universe: The Certification System in Information Technology.* Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement, U.S. Government Printing Office, 2000.

Advisory Committee on Student Financial Assistance. *Access Denied: Restoring the Nation's Commitment to Equal Educational Opportunity.* Washington, DC: Advisory Committee on Student Financial Assistance, 2001.

Alien, J. L. "Public Colleges Scramble for Funds." *Chicago Tribune,* Jan. 21, 2002, p. 1.

"Almanac 2002-3." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 30, 2002, *49(1),* 23, 64.

"Almanac Issue 2003-4." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 29, 2003, *50(1).*

Altbach, P. G. "The Private Sector in Asian Higher Education." *International Higher Education: The Boston College Center for International Higher Education,* Fall 2002a, pp. 10-11.

Altbach, P. G. "Knowledge and Education as International Commodities: The Collapse of the Common Good." *International Higher Education,* Summer 2002b, no. 28, 2-5.

Altbach, P. G. "Globalization and the University: Myths and Realities in an Unequal World." *Current Issues in Catholic Higher Education,* Winter 2003, *23,* 5-25.

Altschuler, G. C. "College Prep: Tricks of the Trade." *New York Times,* Jan. 13, 2002, p. 17.

Amacher, R. C., and Meiners, R. E. "Empowering Students by Increasing Competition Among Universities." *Veritas,* Winter 2001, p. 26.

American Association of State Colleges and Universities. "Financing State Colleges and Universities: What Is Happening to the Public in Public Higher Education?" *Perspectives,* May 2001, p. 2.

American Association of State Colleges and Universities. *State Fiscal Conditions.* Washington, DC: American Association of State Colleges and Universities, Sept. 2002.

American Council on Education. "Attitudes Toward Public Higher Education: National Survey Results." *KRC Consulting and Research,* 2002a, pp. 13-16.

American Council on Education. "Tuition Funds Account for Larger Share of Institutional Revenue, NCES Data Shows." *Higher Education and National Affairs,* Mar. 4, 2002b, *51* (4), 4.

"Among Offered Budget Ideas: Privatize UW-Madison," Mar. 31, 2003 [Madison.com].

Ancheta, A. "Revisiting Bakke and Diversity-Based Admissions: Constitutional Law, Social Science Research, and the University of Michigan Affirmative Action Case." Cambridge, MA: The Civil Rights Project, Harvard University. Revised May 2003, p. 14.

Andrews, E. L. "Fight Is Looming over Who Bears the Biggest Tax Burden." *New York* 7%nes, Jan. 14, 2003, p. Cl.

Annie E. Casey Foundation. "Success in School: Education Ideas That Count," Nov. 2000 [www.aecf.org/publications/success/decent.htm].

Aoki, N. "Journals Pool Clout to Ensure Integrity Pledge to Be Asked of Medical Authors." *Boston Globe,* Sept. 10, 2001, p. Al.

Araton, H. "When Skipping College Is a More Savory Option." *New York Times,* Mar. 7, 2003, p. Dl.

Arenson, K. W. "To Raise Its Image, CUNY Pays for Top Students." *New York Times,* May 11, 2002, p. A16.

Armajani, B., Heydinger, R., and Hutchinson, P. "A Model for the Reinvented Higher Education System." The Public Strategies Group, June 6, 2001 [http://www.psgrp.com/index.html].

Armstrong, L. "A New Game in Town: Competitive Higher Education." *Information, Communication & Society,* 2001, *4(4),* 479-506.

Arnone, M. "The Wannabes: More Public Universities Are Striving to Squeeze into the Top Tier. Can States Afford These Dreams?" *Chronicle of Higher Education, Jan.* 3, 2003a, p. A18.

Arnone, M. "IRS Ruling on Naming Rights Could Remove Tax-Exempt Status of Some Construction Bonds." *Chronicle of Higher Education,* Apr. 8, 2003b.

Association of American Colleges and Universities. *Greater Expectations: A New Vision for Learning as a Nation Goes to College.* National Panel Report. Washington, DC: Association of American Colleges and Universities, 2002.

Association of Commonwealth Universities. "Executive Summary." *The Bulletin,* July 2001, *148,*12-13.

Astin, A. W., and Astin, H. S. *Leadership Reconsidered: Engaging Higher Education in Social Change.* Battle Creek, MI: W. K. Kellogg Foundation, 2000, p. 2.

Atkins, D. E. "Information Technology and the Transformation of Scientific

and Engineering Research." Paper presented at the First International Conference on the Economic and Social Implications of Information Technology, U.S. Department of Commerce, Washington, DC Jan. 27-28, 2003.

Atkinson, R. G, Beachy, R. N., Conway, G., Cordova, F. A., Fox, M. A., and others. "Public Sector Collaboration for Agricultural IP Management." *Science, July* 11, 2003, *301,* 174-175.

Atwell, R. H., and Wellman, J. V. "College Presidents and Higher Education Policy." In *Measuring Up 2002,* San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002, pp. 66-67.

Bain, O. "University Autonomy from the Top Down: Lessons from Russia." *International Higher Education,* Spring 2002, *27,* 22-24.

Baird, P., Downie, J., and Thompson, J. "Clinical Trials and Industry." *Science,* Sept. 27, 2002, *297,* 2211.

Banks, M., and McBumie, G. "Embarking on an Educational Journey— The Establishment of the First Foreign Full University Campus in Malaysia under the 1996 Education Acts: A Malaysian-Australian Case Study." *Higher Education in Europe,* 1999, *24,* 265-272.

Barlow, D. "The Prevailing Money Madness of NCAA Sports." *Education Digest,* Oct. 2001, p. 36.

Basinger, J. "New Chancellor at U. of Texas Carries a Price Tag of Nearly $800,000." *Chronicle of Higher Education,* July 9, 2002.

Basinger, J., and Perry, S. "Private Funds Drive Up Pay of Public University Presidents." *Chronicle of Higher Education,* Almanac 2002-3, Aug. 30, 2002, pp. 6-8.

Beerkens, E. "Moving Toward Autonomy in Indonesian Higher Education." *International Higher Education,* Fall 2002, *29,* 24-25.

Bell, J. "The Biology Labs On-Line Project: Producing Educational Simulations That Promote Active Learning." *Interactive Multimedia Electronic Journal*

of Computer-Enhanced Learning, Wake Forest University. Oct. 1999 [http://imej.wfu.edU/articles/1999/2/01/printver.asp].

Bennell, P., and Terry, P. *The InternationaUsation of Higher Education: Exporting Education to Developing and Transitional Economies.* London: Intermediate Technology Publications, 1998, p. 14.

Bennett, M. J. *When Dreams Came True: The GIBitt and the Making of Modem America.* Washington, DC: Brassey's, 1996.

Benson, L., and Harkavy, I. "Saving the Soul of the University: What Is to Be Done?" In K Robins and F. Webster (eds.), *The Virtual University?*

Knowledge, Markets, and Management. London: Oxford University Press, 2003.

Berdahl, R. O. "Balancing Self-interest and Accountability: St. Mary's College of Maryland." In T.J. MacTaggart and Associates (eds.), *Seeking Excellence Through Independence.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998, pp. 70-77.

Berdahl, R. O. "Institutional Diversity, Markets arid State Steering: Public Ends, Private Means." Paper presented at the 23rd Annual EAIR Forum, Porto, Portugal, Sept. 9-12, 2001.

Berdahl, R. O., and MacTaggart, T.J. "Charter Colleges: Balancing Freedom and Accountability." *White Paper,* No. 10. Boston: Pioneer Institute for Public Policy Research, 2000, pp. 3, 14.

Berglund, D., and Clarke, M. *Using Research and Development to Grow Economies.* Washington, DC: National Governors Association, 2000, p. 15.

Berinato, S. "Coming After You: Hungryminds.com—It's Not Just an Internet Portal, It's a New Way to Think." *University Business,* Mar. 2000 [www.universitybusiness.com].

Bernasconi, A. "Private Higher Education with an Academic Focus: Chile's New Exceptionalism." *International Higher Education,* Summer 2003, pp. 18-19.

"Billboard Quarterback." *New York Times,* Aug. 8, 2001, p. A16.

Blair, J. "Attendance Requirement Leaves College Sweating." *New York Times,* Nov. 23, 2002, p. Dl.

Blumenstyk, G. "Universities Urged to Protect Scholars Whose Findings Anger Companies." *Chronicle of Higher Education,* Apr. 9,1999, p. A44.

Blumenstyk, G. "Gains by For-Profit Institutions Fuel Growth Predictions for Higher-Education Companies." *Chronicle of Higher Education,* June 5, 2002.

Blumenstyk, G. " Sylvan Will Shed Its Tutoring Business to Focus on Higher Education." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 21, 2003, p. A31.

Boehner, J. "Higher Education Policy." Presented at the Business-Higher Education Forum Summer 2003 Meeting, Washington, DC, June 19, 2003.

Boehner, J. A., and McKeon, H. P. "The College Cost Crisis." U.S. House Committee on Education and the Workforce and U.S. House Subcommittee on 21st Century Competitiveness, 2003 [http:// edworkforce.house.gov/issues/108th/ education/highereducation/ CollegeCostCrisisReportpdf].

Bok, D. "Are Huge Presidential Salaries Bad for Colleges?" *Chronicle of Higher Education,* Nov. 22, 2002, p. B20.

Bok, D. *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003.

Bollag, B. "At Italian Universities, Advertising Has Arrived." *Chronicle of Higher Education,* Dec. 13, 2002, p. A42.

The Book of Knowledge. New York: Merrill Lynch, Apr. 9, 1999, p. 121.

Borja, R. R. "Virtual High Schools Gain Following." timesdispatch.com, Aug. 7, 2001.

Bowen, W. G., and Shulman, J. L. *The Game of Life.* Princeton, NJ: Prince-ton University Press, 2001.

Brainard, J. "Plan Released to Streamline Federal Grant-Application Process." *Chronicle of Higher Education, June* 1, 2001.

Brainard, J. "'Have-Nots' Seek More Funds from the NIH." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 29, 2002, p. A23.

Brainard, J. "Congress Completes Budget with Increases for Pell Grants and the NIH." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 21, 2003, p. A22.

Brender, A. "Japan's Private Universities Awash in Red Ink." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 14, 2003a, p. A41.

Brender, A. "The Big Shrink: As Enrollments Dwindle in Japan, Universities Begin to Merge." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 21, 2003b, p. A34.

Breneman, D. W. "For Colleges, This Is Not Just Another Recession." *Chronicle ofHigher Education,* June 14, 2002, p. B7.

Breneman, D. W. "Why a Public College Wants to Send In-State Tuition Soaring." *Chronicle of Higher Education,* Apr. 25, 2003, p. B20.

Brent, D, "Knowledge Received/Knowledge Constructed: Principals of Active Learning in the Disciplines," Keynote, Faculty Development Workshop, Laurentian University, May 1,1996 [http://www.ucalgary.ca/~dabrent/ art/ active.html].

Brewer, D. J., Gates, S. M., and Goldman, C. A. *In Pursuit of Prestige: Strategy and Competition in U.S. Higher Education.* New Brunswick, NJ: Transaction, 2002.

Brimah, T. "Roster of For-Profit Educational Institutions." *Education Commission of the States,* Dec. 1999, Aug. 10, 2000 [http://www.ecs.org].

Brown, K. "Online, on Campus: Proceed with Caution." *Science,* Aug. 31, 2001, *293(5555),* 1617-1619.

Brownstein, A. "Tuitions Rise Sharply, and This Time Public Colleges Lead the Way." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 2, 2001, p. A52.

Bulkley, K, and Fisler, J. "A Decade of Charter Schools: From Theory to Practice." *Consortium for Policy Research in Education Policy Briefs,* RB-35, Apr. 2002, pp. 1, 9.

Burd, S. "Rift Grows over What Keeps Low-Income Students Out of College." *Chronicle of Higher Education,* Jan. 15, 2002a.

Burd, S. "Senator Calls for Improving Graduation Rates, Holding Colleges Accountable." *Chronicle of Higher Education,* Apr. 16, 2002b.

Burd, S. "Lieberman Calls for More Accountability from Colleges." *Chronicle of*

Higher Education, Apr. 26, 2002c, p. A25.

Burd, S. "Education Department Hears Appeals to Make Colleges More Accountable for Student Performance." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 10, 2003.

Burdman, P. "Colorado's 'Grand Experiment': Voucher Program Could Give the State's Colleges a New Lease on Life." *National CrossTalk,* Spring 2003 [http://www.highereducation.org/crosstalk/ct0203/ news0203- colorado.shtml].

Burke, J. C., and Minassians, H. *Performance Reporting: The Preferred "No Cost" Accountability Program—the Sixth Annual Report.* Albany, NY: Nelson A Rockefeller Institute of Government, 2002.

Business-Higher Education Forum. *Sharing Responsibility: How Leaders in Business and Higher Education Can Improve America's Schools.* Washington, DC: American Council on Education and National Alliance of Business, Winter 2001.

Butterfield, F. "Romney's Campus Plan Would Cut Deficit, and a Political Foe." *New York Times,* Feb. 27, 2003, p. A24.

Callan, P. M. *Coping with Recession: Public Policy, Economic Downturns and Higher Education.* San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002.

Cantor, N., and Schomberg, S. "Poised Between Two Worlds: The University as Monastery and Marketplace." *Educause Review,* Mar./Apr. 2003, pp. 13-21.

Carlson, S. "Survey Finds That Adding Technology to Teaching Is a Top Issue." *Chronicle of Higher Education,* Oct. 27, 2000, p. A46.

Carnevale, A P., and Fry, R A "Crossing the Great Divide: Can We Achieve Equity When Generation Y Goes to College?" Prepared for the Educational Testing Service Leadership 2000 Series, Princeton, NJ, 2000.

Carnevale, A. P., and Fry, R. A. "Economics, Demography and the Future of Higher Education Policy." Commissioned Essay for Higher Expectations I. Washington, DC: National Governors Association, 2003 [http://www.nga.org/center/divisions/1,1188,C_ISSUE_ BRIEF%5ED_1509,OO.html].

Carnevale, D. "As Online Education Surges, Some Colleges Remain Untouched." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 23, 2001, p. A41.

Cavalcanti, H. "Private Universities Gain Market Share." *Gazeta Mercantil,* Nov. 21, 2000.

Cavanagh, S. "Arizona 'Changing Directions' for State University System." *Education Week,* Jan. 15, 2003, p. 6.

Center for Educational Research and Innovation. "What Future for the University? A Position Note on CERI's Future University Project." Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Nov. 2002.

Center on Budget and Policy Priorities. "Poverty Rates Fell in 2000 as Unemployment Reached 31-Year Low." Washington, DC: Center on Budget and Policy Priorities, Sept. 26, 2001a [http://www.cbpp.org/ 9-25-01pov.htm].

Centre for Higher Education Research and Information. "Research." *Higher Education Digest: The Guide to Current Higher Education Policy, Development and Research: Digest Supplement.* London: Centre for Higher Education Research and Information, Open University, Spring 2003, p. 2.

CEOs for Cities and Initiative for a Competitive Inner City. *Leveraging Colleges and Universities for Urban Economic Revitalization: An Action Agenda.* Boston: CEOs for Cities and Initiative for a Competitive Inner City, Spring 2002.

"The Challenge for Education Reform: Standards, Accountability, Resources and Policy." Washington, DC: Aspen Institute Congressional Program. Proceedings of the Tenth Conference, Feb. 14-19,2003,*18(2)* [http:// www.aspeninstitute. org/Programtl .asp?bid=825#pubEducatio].

Chance, W. "Comments to the House Higher Education Committee." Olympia, WA: Northwest Educational Research Center, Jan. 2003.

Charles, L. "Consultants: Free Institutions from Some State Regulations." *Inside Iowa State,* Oct. 25, 2002 [http://www.iastate.edu/Inside/ 2002/1025/regents. shtml].

Chellgren, M. R. "Report Lauds Higher Education Reform, Warns of Dangers Ahead."

Associated Press, Oct. 21, 2002.

Choy, S. *Access and Persistence: Findings from 10 Years of Longitudinal Research on Students.* Washington, DC: American Council on Education Center for Policy Analysis, 2002, p. 15.

"The Chronicle Index of For-Profit Higher Education." *Chronicle of Higher Education,* developed by the Center for Research in Security Prices at the University of Chicago's Graduate School of Business, Feb. 14, 2003, *49(23),* A31.

"The Civic Mission of Schools." New York: Carnegie Corporation of New York and the Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement, 2003, p. 34 [www.civicmissionofschools.org].

Clark, B. R. *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation.* Oxford: Pergamon for IAU Press, 1998, pp. xiii-xiv, 5-7, 137-142.

Clark, B. R. "Collegial Entrepreneurialism in Proactive Universities: Lessons from Europe." *Change,* Jan./Feb. 2000, pp. 10-19.

Clayton, M. "Don't Worry—It's on Us!" *Christian Science Monitor,* Feb. 13, 2001a.

Clayton, M. "Corporate Cash and Campus Labs." *Christian Science Monitor, June* 19, 2001b, p. 11.

Clotfelter, C. *Buying the Best: Cost Escalation in Higher Education.* Princeton, NJ: Princeton University Press, 1996.

Clymer, A. "College Students Not Drawn to Voting or Politics, Poll Shows." *New York Times, Jan.* 12, 2000, p. A14.

Cobb, E. B. "How to Get a FIPSE Grant." *HPSE,* May 2003 [http:// www.ed.gov/ about/ofBces/list/ope/fipse/howtoget.html].

Colby, A., Ehrlich, T., Beaumont, E., and Stephens, J. *Educating Citizens: Preparing America's Undergraduates for lives of Moral and Civic Responsibility.* San Francisco: Jossey-Bass, 2003.

College Board. *Trends in College Pricing.* Washington, DC: College Board, 1999, p. 3.

College Board and National Association of Student Financial Aid Administrators. "Financial Aid Professionals at Work in 1999-2000." Washington, DC: College Board and National Association of Student Financial Aid Administrators, 2002, Tables 13, 19 [http://www. collegeboard.com/repository/2001sufapppfmalrepor_19093.pdf].

"College FCAT? Failure Could Hurt Alma Mater." *St. Petersburg Times Online,* May 1, 2003 [www.sptimes.com/2003/05/01/news_pf/ State/College_ FCAT_Failure_.shtml].

"College Presidents in U. System of Maryland Seek Autonomy." *Chronicle of Higher Education,* Oct. 30, 1998, p. A32.

"Colleges Lure Students with Lower Tuition." *The Cincinnati Post, Jan.* 16, 2002, p. 9A.

"Colleges Want to Sever Ties with State." *Columbian, July* 15, 2002, p. C2.

Collis, D. *When Industries Change Revisited: New Scenarios for Higher Education.* New Haven, CT: Yale University Press, Sept. 1999.

Collis, D. "Comments for 'Higher Education Goes to Market.'" Paper presented at the Higher Education Goes to Market Conference, Tampa, FLJan. 11-13, 2002.

Colorado Department of Higher Education. "Executive Summary Chapter 7—Remedial Education: Too Much, Not Enough?" June 20, 2001 [http://www.state.co.us/cche_dir/1289-7.html].

Committee for the Study of the American Electorate. "Final Post-Election Report." Washington, DC: Committee for the Study of the American Electorate, Oct. 1999, p. 1 [www.gspm.org/csae].

Committee on an Evaluation of the U.S. Department of Agriculture National Research Initiative Competitive Grants Program, National Research Council. *National Research Initiative: A Vital Competitive Grants Program in Food, Fiber, and Natural-Resources Research.* Washington, DC: National Academy of Sciences, 2000, p. 29.

Committee on the Future of the Colleges of Agriculture in the Land Grant University System, National Research Council. *Colleges of Agriculture at the Land Grant Universities: A Profile.* Washington, DC: National Academy Press, 1995.

Community College Survey of Student Engagement (CCSSE). "Engaging Community Colleges, National Benchmarks of Quality, 2003 Findings," 2003, p. 19.

Community College Survey of Student Engagement. "MetLife Foundation in Student Retention." Highlights. Mar. 2003, 2(4).

Conklin, K D. "After the Tipping Point" *Change,* Mar./Apr. 2002, pp. 24-29.

Corrigan, R. A. "Presidential Leadership: Moral Leadership in the New Millennium." *Liberal Education,* Fall 2002, pp. 6-13.

Council for Aid to Education. "Breaking the Social Contract: The Fiscal Crisis m Higher Education," 1997 [http://www.rand.org/publications/ CAE/CAE100/ index.html].

Council for Higher Education Accreditation. *A Statement to the Community: Transfer and the Public Interest.* Washington, DC: Council for Higher Education Accreditation, Nov. 2000, pp. 1, 3.

Couturier, L. K. "Balancing State Control with Society's Needs." *Chronicle of Higher Education, June* 27, 2003, p. B20.

Craig, D. D. *Top American Research Universities: An Overview.* Center for Studies in the Humanities and Social Sciences, University of Florida, Gainesville, FL, Jan. 2002.

Crane, M. "Thinking About a Merger? Join the Club." *The Bulletin,* Feb. 2003, pp. 6-8.

Crenshaw, A. B. "Price Wars on Campus." *Washington Post,* Oct. 15, 2002.

Darling-Hammond, L. "Unequal Opportunity: Race and Education." *Brookings Review,* 1998, *16(2),* 28-32 [http://www.brook.edu/ dybdocroot/press/review/ spring98/darling.htm].

Davis, J. S. *Unintended Consequences of Tuition Discounting.* Indianapolis, IN: Lumina Foundation for Education, 5(1), May 2003.

Davis, M. "Expanding Opportunities." *Providence Journal,* Jan. 28, 2003, p. Al.

Delbanco, A. "Books Outline the Fierce Competition Among Elite Colleges." *New York Times,* Sept. 29, 2002, p. 13.

Dickeson, R. C. *Prioritizing Academic Programs and Services: Reallocating Resources to Achieve Strategic Balance.* San Francisco: Jossey-Bass, 1999.

Dickeson, R. C. "Containing College Costs: The Case for Reallocation." *Higher Expectations: Second in a Series of Essays on the Future ofPostsec-ondary Education.* Washington, DC: National Governors Association, 2002.

Dillon, S. "Public University in Ohio to End Instate Tuition Break." *New York Times,* Apr. 5, 2003.

"Does Erasmus Meet Its Objectives?" Workshop Session Report, ACU Conference, *Bulletin,* July 2001, p. 36.

"Don't Dismiss UW Privatization." Madison.com, Apr. 5, 2003.

Doyle, D. P. "China Inc." *Education Week,Ja.n.* 19, 2000, p. 39.

Drape, J. "College Basketball: Football Powers Push onto Hardcourt." *New York Times,* Mar. 10, 2003, p. Dl.

Drape, J., and Glier, R. "Georgia Withdraws from Postseason and Suspends Harrick." *New York Times,* Mar. 11, 2003, p. C19.

Drosjack, M. "UT President Lauds House Bill as 'Wise': Boards Would Have Power to Set Tuition." *Houston Chronicle,* Apr. 24, 2003 [http:// www.chron.com/cs/CDA/story.hts/metropolitan/1882968].

Duderstadt, J. L. *Intercollegiate Athletics and the American University: A University President's Perspective.* Ann Arbor: University of Michigan Press, 2000.

Duderstadt, J., Atkins, D., and Van Houweling, D. *Higher Education in the Digital Age.* Westport, CT: American Council on Education and Praeger, 2002.

Earls, A. R. "The Public's Business." *Connection: Journal of the New England Board of Higher Education,* Winter 2003, 77(4), 19, 21.

Edds, M. "Budget Cuts Spur Talk of a 'New Equation' at State's Public Colleges." *Virginia-Pilot, Jan.* 12, 2003, p. J5.

Eddy, E. D. *Colleges for Our Land and Time: The Land-Grant Idea in American Education.* New York: Harper & Brothers, 1957.

Eddy, E. D. *The Land-Grant Movement: A Capsule History of the Educational Revolution Which Established Colleges for All the People.* Washington, DC: American Association of Land-Grant Colleges and State Universities, Centennial Office, 1962.

Edgerton, R. "A 21st Century Education." Chapter IV in the *Pew Forum Report,* unpublished, 2003a.

Edgerton, R. "A Land of Lost Opportunity." Chapter I in the *Pew Forum Report,* unpublished, 2003b.

The Education Resources Institute and the Institute for Higher Education Policy. "Missed Opportunities: A Look at Disadvantaged College Aspirants." Washington, DC: The Education Resources Institute and the Institute for Higher Education Policy, 1997.

The Education Trust. "High Schools in America 2003." Prepared for the United States Department of Education, Washington, DC, 2003.

Educational Testing Service. "Quality, Affordability, and Access: Americans Speak on Higher Education," June 2003 [www.ets.org/aboutets/ americaspeaks/ 2003find.html].

Ehrenberg, R. *Tuition Rising: Why College Costs So Much.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

Elfin, M. "Longtime Observer Gives Low Grade to Trends in U.S. Higher Education." *Key Reporter,* Winter 2003, pp. 9-15.

Engle, C., and Truax, H. "The Carrot or the Stick?" *Environmental Action,* May-June 1990, *22(6),* 12.

Eskin, B. "Contract Sport." *Lingua Franca,* Apr. 2001, pp. 6-8.

Etzkowitz, H. "Networked Research: An EC Model for U.S.?" *Science's Com-*

pass, Apr. 13, 2001, p. 219.

"Expert Report of Walter Alien and Daniel Solorzano." Choices Project, Access, Equity and Diversity in Higher Education, Aug. 2002 [http:// www.sscnet.ucla.edu/issr/choices/ reports/allen_solorzano.pdf).

FairTest: The National Center for Fair and Open Testing. "The SAT: Questions and Answers," July 2001 [www.fairtest.org/facts/satfact].

Farag, I. "Higher Education in Egypt: The Realpolitik of Privatization." *International Higher Education,* Winter 2000, *18,* 16.

Farrell, E. F. "Phoenix's Unusual Way of Grafting Courses." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 14, 2003a, p. A10.

Farrell, E. F. "Career Education Corp. to Acquire Whitman Education Group in $230-Million Deal." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 27, 2003b.

Feemster, R. "An Interview: Howard 'Buck' McKeon." *National CrossTalk,* Spring 2003, p. 2.

"Financial Aid Professionals at Work in 1999-2000: Results from the 2001 Survey of Undergraduate Financial Aid Policies, Practices, and Procedures." The College Board and the National Association of Student Financial Aid Administrators, [http://www.collegeboard.com/ repository/ 200 lsufappfinalrepor_19093.pdf].

Fiske, E. B., and Ladd, H. F. "A Distant Laboratory: Learning Cautionary Lessons from New Zealand's Schools." *Education Week,* May 17, 2000a, p. 38.

Fiske, E. B., and Ladd, H. F. "A Level Playing Field? What We Can Learn from the New Zealand School Reform." *American Educator,* Fall 2000b, p. 28.

Fiske, E. B., and Ladd, H. F. *When Schools Compete.* Washington, DC: Brookings Institution, 2000c.

Fitzsimmons, W. R. "Entering the Elite." *Harvard Magazine,* May-June 2003, pp. 15-20.

Florida Department of Education. Florida Community College System, 2002 SREB, IPEDS Graduation Rate Survey and SREB Two Year Retention

Study, 2002 [http://www.fldoe.org/news/pr_12_30_02/ SREB_GRS_ 2002_Adhoc.pdf].

"France: Structures of the Education and Initial Training Systems in the European Union." England: Eurydice/Cedefop, 1995, July 15, 2000 [http://www. felixent.force9.co.uk/europe/fr/06html].

"Foul Shots: Sportswriters on the Basketball Scandals." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 28, 2003, p. B14.

Frank, R, H. "Higher Education: The Ultimate Winner-Take-All Market?" In M. Devlin andj. Meyerson (eds.), *Forum Futures: Exploring the Future of Higher Education, 2000 Papers.* San Francisco: Jossey-Bass, 2001.

Frank, R. H. "Higher Education: The Ultimate Winner-Take-All Market?" Paper presented at the "Higher Education Goes to Market" Conference, Tampa, FL, Jan. 11-13, 2002.

Frederick, R. *Curriculum: A History of the American Undergraduate Courses of Study.* San Francisco: Jossey-Bass, 1971, p. 27.

"The French Education System." Education in the European Union. Land Salzburg, June 2003 [http://www.land.salzburg.at/htblha/cyber/ FRANAN.HTM].

Friedman, B. M. "Globalization: Stiglitz's Case." Review of *Joseph E. Stiglitz, dobaUzation and Its Discontents,* in *New York Review,* Aug. 15, 2002, p. 50.

Fund for the Improvement of Postsecondary Education—Comprehensive Program. "Funding," 2004 [http://www.ed.gov/programs/fipsecomp/ funding.html].

"Funding: Texas State Library and Archives Commission," May 2003 [http:// www. tsl.state.tx.us/ld/funding/lsta/].

Galbraith, K. "British Universities Attract an Increasing Number of Foreign Students, Agency Says." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 5, 2003.

Gallagher, M. "The Emergence of Entrepreneurial Public Universities in Australia." Paper presented at the IMHE General Conference 2000, Paris, Sept. 2000, pp.

3, 8.

Gardiner, L. F. "Why We Must Change: The Research Evidence." *NEA Higher Education Journal,* Spring 1998, pp. 71-88 [http://www.nea.org/ he/heta98/ s98pg71.pdf].

"GATS—Fact and Fiction." World Trade Organization, Aug. 2002 [http:// www.wto.org/english/tratop_e/serv_e/gatsfactsl004_e.pdf].

Gerdy, J. R. "Athletic Victories, Educational Defeats." *Academe,* 2002, *88(1).*

Gewertz, C. "Miami-Bade Will Launch Choice Plan." *Education Week,* Nov. 6, 2002, p. 1.

Gibbons, M. "Science's New Social Contract with Society." *Nature,* Dec. 1999, 402(supp.), C81-C84.

Gibbons, M. "Message from the Secretary General." In *Review of 2002.* London: Association of Commonwealth Universities, 2003, p. 5.

Gibson, R. "Initiative for Excellence." Committee to Limit Political Interference with Universities, Apr. 2001. Paper presented at the Education Commission of the States 2001 National Forum on Education Policy, Philadelphia, July 18-21, 2001.

Giesecke, H. C. "Expansion and Development of Private Higher Education in East Central Europe," *International Higher Education,* Summer 1999, p. 2.

Gilbert, A. D. "The Idea of a University Beyond 2000." *Policy,* Autumn 2000, *16(1),* 31ff.

Gillon, S. M. *That's Not What We Meant to Do: Reform and Its Unintended Consequences in Twentieth-Century America.* New York: W.W. Norton, 2000.

"Global Development: Monash Around the World." Monash University, Mar. 2003, Apr. 28, 2003 [http://www.monash.edu.au/intoff/ globaldevelopment/index2.html].

Golden, M. "Dirty Dealings." *Wall Street Journal,* Sept. 13, 1999, p. R13.

Gomitzka, A., Smeby, J., Stensaker, B., and de Boer, H. "Contract Arrangements in the Nordic Countries—Balancing Accountability and Trust?" Paper presented

at the European Association for Institutional Research (EAIR) Forum, Prague, Sept. 8-11, 2002, pp. 7-11.

Gose, B. "Meeting Community Needs." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003, p. A23.

Gould, P. "EU Funding Bonanza Begins." *Materials Today,* Feb. 2003, pp. 44, 49.

Gouras, M. "Higher Ed Bill Called Landmark Legislation." *Bismarck Tribune,* Apr, 29, 2001, p. 5B.

"Governor, Leaders Support Greater College Autonomy." *Baltimore Sun,* Feb. 16,1999, Local, p. 2B.

Graham, P. A., and Stacey, N. G. (eds.). *The Knowledge Economy and Post-secondary Education.* Washington, DC: National Academy Press, 2002.

Grapevine Project. A National Database for Tax Support for Higher Education, Illinois State University. "50 State Summary Table," May 2003 [http://www.coe.ilstu.edu/grapevine/].

Grech, D. A. "FCAT Failure Rate Is 'Scary.'" *Miami Herald,* May 23, 2002.

Green, K. "The New Computing—Revisited." *EducauseReview,* Jan.-Feb. 2003, pp. 32-39.

Green, M., Eckel, P., and Barblan, A. *The Brave New (and Smaller) World of Higher Education: A Transatlantic View.* Washington, DC: American Council on Education, 2002.

Guedegbe, C. M. "Higher Education Reform in Benin in a Context of Growing Privatization." *International Higher Education,* Summer 1999,*16,*12.

Guernsey, L. "Spam Your Way to a Good Education." *New York Times,* Dec. 23,1999, p. Gl.

Gumport, P. J. "Academic Restructuring: Organizational and Institutional Imperatives." *Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning,* 2000, *39,* 67-91.

Guskin, A., and Marcy, M. "Creating a Vital Campus in a Climate of Restricted Resources: 10 Organizing Principles." Paper presented at the Annual

Meeting of the Association of American Colleges and Universities,
Seattle, Jan. 24, 2003.

Harher, K. "Lessons Learned at Dot-Corn U." *New York Times,* May 2, 2002. Hagan, M. "Northwestern U. Athletic Teams Might Lose Sponsor as Adi-
das Cuts Back on Deals." *Daily Northwestern,* Nov. 14, 2001. Hammond, B. "Savvy Graduates Shop for College." *Portland Oregonian,*
June 6, 2002, p. A01.

Hanson, M. "University System Getting More Control over Budget."
Bismarck Tribune, Oct. 4, 2000, p. IB.

Harkavy, I. "Honoring Community, Honoring Place." Keynote delivered at the Eighth National Gathering of Educators for Civic Engagement, Pablo, MT, June 2002.

Hart, C. Public Information Officer for University System of Maryland. E-mail to Milena Ivanova, Mar. 15, 2001 [milena_ivanova@brown.edu].

Harvey, W. B. *Minorities in Higher Education 2001-2002: Nineteenth Annual Status Report.* Washington, DC: American Council on Education, 2002, p. 12.

Hashim, H. "Looking Up to Malaysia." *New Straits Times* (Malaysia), Jan. 5, 2000, p. 10. Hawpe, D. "In the Rankings That Count, Kentucky Wouldn't Make the
Tournament." *Courier-Journal,* Feb. 12, 2003, p. A8.

Healy, P. "Consultants Told Romney of Waste in Public Colleges." *Boston Globe,* Mar. 25, 2003, p. Bl.

Healy, P., and Russell, J. "Higher Tuitions, Merger of Six Colleges Proposed." *Boston Globe,* Feb. 27, 2003, p. Al.

Hearn Jr., T. K, "Where the Culture Clash Is Leading College Sports." *Trusteeship,* Nov.-Dec. 2002, p. 21.

Hebel, S. "Community College of Denver Wins Fans." *Chronicle of Higher Education,* May 7, 1999, p. A37.

Hebel, S. "Movement to Create Charter Colleges Gathers Supporters—
and Critics." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 3, 2000, pp. A31, A34.

Hebel, S. "Colorado Institutions Seek to Escape Limits on Spending."
Chronicle of Higher Education, June 7, 2002, p. A29.

Hebel, S., and Schmidt, P. "Voters Approve Florida Governance Shift, Major Bond Measures in California and Virginia." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 15, 2002, p. A26.

Heller, D. E. "Aid Matters: Merit Aid Is the Wrong Tool to Attract the Best and the Brightest." *Connection,* Summer 2003, *18(1),* 24-25.

Heller, D., and Marin, P. (eds.). *Who Should We Help? The Negative Social Consequences of Merit Scholarships.* Cambridge, MA: Civil Rights Project, Harvard University, Aug. 23, 2002, p. 17.

Henkel, M., and Little, B. *Changing Relationships Between Higher Education and the State.* London: Jessica Kingsley Publishers, 1999, pp. 52-68.

Herbold, H. "Never a Level Playing Field: Blacks and the GI *Bill." Journal of Blacks in Higher Education,* Winter 1994-1995, p. 106.

Heterick, B. "Explaining College Costs." *LearningMarketspace,* Mar. 1, 2002 [LFORUM-L@lists.rpi.edu].

Hibbard, H. "The Public Corporation: A Better Way to Deliver Public Services in a Resource-Constrained Environment?" *Oregon Tax Research,* Feb. 1997, p. 3.

Hill, M. "More Power Urged for College Heads." *Baltimore Sun,* Dec. 23, 1998, Local, p. IB.

Hill, M. "College Controls Would Shift; Some Schools Would Not Need Commission Approval." *Baltimore Sun,* Mar. 2,1999a, Local, p. IB.

Hill, M. "Higher Education Bill Welcomed by State University Officials: School Presidents Get Expanded Authority to Create Programs." *Baltimore Sun,* Apr. 15, 1999b.

Hilts, P. *Protecting America's Health,* New York: Knopf, 2003.

"Hispanic Students Bring New Challenges." CNN.com/education, June 3, 2003 [http://cnn.com/2003/EDUCATION/06/03/Hispanic. students.ap/index.

html].

Hoffman, E. "Bill to Give CU Enterprise Status Makes Fiscal Sense." *Denver Post,* Apr. 15, 2003.

Hoover, E. "The Changing Environment for College Admissions." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 29, 2002, pp. A30-A31.

Hoyle, M. J. "Have College Presidents Lost Their Voice?" *Trusteeship, Sept./Oct.* 2002, p. 13.

Immerwahr, J. "The Price of Admission: The Growing Importance of Higher Education." A Report by Public Agenda for the National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, 1998 [http://www.highereducation.org/reports/price/price.shtml].

Immerwahr, J. "Doing Comparatively Well: Why the Public Loves Higher Education and Criticizes K-12." A Report by Public Agenda for the National Center for Public Policy and Higher Education and the Institute for Educational Leadership. Washington, DC: Institute for Educational Leadership, Oct. 1999a.

Immerwahr, J. "Taking Responsibility: Leaders' Expectations of Higher Education." A Report by Public Agenda for the National Center for Public Policy and Higher Education, San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, 1999b, p. 8 [http:// www.highereducation.org/reports/responsibility/responsibility.pdf].

Immerwahr, J. "Meeting the Competition: College and University Presidents, Faculty, and State Legislators View the New Competitive Academic

Arena." A Report by Public Agenda for the Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World. Providence, RI: The Futures Project: Policy for Higher Education in a Changing World, Oct. 2002 [http://www.futuresproject.org/publications/ MeetingtheCompfinal.pdf].

Immerwahr, J., and Foleno, T. "Great Expectations: How the Public and Parents—

White, African American, and Hispanic—View Higher Education." A Report by Public Agenda for the National Center for Public Policy and Higher Education. San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, 2000 [http://www. highereducation.org/reports/expectations/expectations.shtml].

Institute of Politics. *The Institute of Politics Survey of Student Attitudes: A National Survey of College Undergraduates.* Cambridge, MA: Kennedy School of Government, Harvard University, 2002.

"International Roundup." *Monash Magazine,* Monash University, *6,* Spring-Summer 2000 Obttp://www.monash.edu.au/pubs/monmag/issue6-2000/ pg23.html],

"Investment Strategy: Who's Eligible." *EPSCOR,* May 2003 [http:// www.ehr.nsf.gov/epscor/investment/eligible.cfm].

Johnston, D. B. "Financing Higher Education: Who Should Pay and Other Issues." hi P. G. Altbach, R. O. Berdahl, and P. J. Gumport, (eds.), *The American University in the 21st Century: Higher Education and Society.* (3rd ed.). Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1997.

Jones, D. "State Shortfalls Projected Throughout the Decade." *Policy Alert,* Feb. 2003.

Jonsson, P. "High School Athletics Under a Microscope." *Christian Science Monitor,* Apr. 1, 2003, p. 17.

Jordan, S. M. "Vouchers in Public Higher Education: A Bad Idea Whose Time Has Come?" *National CrossTalk,* Fall 2002, *10(4),* 12-13.

Josephsen, K "GOP Lawmakers Vow to Support Universities." *Pantograph,* Apr. 16, 2003, p. A6.

Judy, R., and D'Amico, C. "Workforce 2020 Work and Workers in the 21st Century." Hudson Institute, Indianapolis, IN, May 1998.

June, A. W. "Tapping the Land to Bring Life Back to Campus." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003a, p. A26.

June, A W. "Remaining the Province of Women." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003b, p. A28.

Kanter, R. M. *The Change Masters.* New York: Free Press, 1985.

Katz, S. N. "Excellence Is by No Means Enough." *Common Knowledge,* 2002, 5(3), 427-438.

Kay, M. "Senate Eases Up on Tuition Control." *American Statesman,* May 27, 2003a.

Kay, M. "Bill to Deregulate Tuition Advances." *American Statesman,* Apr. 30, 2003b.

Kay, M., and Jayson, S. "State Leaders Embracing Uncapped Tuitions." *American Statesman,* Feb. 13, 2003.

Kellogg Commission on the Future of State and Land Grant Universities. *Renewing the Covenant: Learning, Discovery, and Engagement in a New Age and Different World.* Prepared for the National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Mar. 2000, pp. 4, 9 [http://www.nasulgc.org/publications/Kellogg/Kellogg2000_ covenant.pdf].

Kelly, K. F. *Meeting Needs and Making Profits: The Rise of Far-Profit Degree-Granting Institutions.* Denver: Education Commission of the States, July 2001, Nov. 26, 2001 [http://www.ecs.org/clearinghouse/27/ 33/2733.htm].

Kennedy, D. "Research Fraud and Public Policy." *Science,* Apr. 18, 2003, pp. 300, 393.

Keohane, N. O. "When Should a College President Use the Bully Pulpit?" *Chronicle of Higher Education,* Feb. 7, 2003, p. B20.

Kertesz, L. "Oregon Academic Medical Center Breaks State Tie." *Modern Healthcare, Jan.* 30, 1995, p. 20.

Kettl, D. F. "Creating High-Performance Postsecondary Education." Commissioned Essay for Higher Expectations I. Washington, DC: National Governors Association, 2001 [http://www.nga.org/cda/ files/ HIGHEREDREINVENTINGHIED.pdf].

Kingjr., A S., Governor of Maine. State of the State Address, Jan. 22, 2002.

Kirp, D. L. "Pop Quiz: What Do the University of Chicago, University of Illinois-

Chicago, DeVry Institute, unext.com and Hamburger University Have in Common?" Paper presented at the Center for Studies in Higher Education, University of California-Berkeley, Oct. 2000.

Kirp, D. L. "Higher Ed Inc.: Avoiding the Perils of Outsourcing." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 15, 2002, p. B13.

Kirp, D. L. *Shakespeare, Einstein, and the Bottom Line: The Marketing of Higher Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 2003.

Kirp, D. L., and Holman, J. T. "This Little Student Went to Market." *The American Prospect,* Oct. 7, 2002, *13(18)* [http://www.prospect.org/ print-friendly/ print/V13/18/kirp-d.html].

Kirp, D. L., and Roberts, P. S. *Mr. Jefferson's 'Private' College:Darden Business School Secedes from the University of Virginia.* New York: Teacher's College, Columbia University, 2002 [http://www.ncspe.org/publications_ files/ 126_OP55.pdf).

Klor de Alva, J. "Re-making the Academy." *EducauseReview,* Mar.-Apr. 2000, pp. 32-40.

Knight, J. "Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS." *Observatory on Borderless Higher Education,* Mar. 2002a.

Knight, J. "Trade Creep: Implications of GATS for Higher Education Policy." *International Higher Education,* Summer 2002b, no. 28, 5-7.

Knox, R. A. "Biomedical Results Often Are Withheld: Study Examines Researcher's Financial Links to Corporations." *Boston Globe,* Apr. 16, 1997, p. Al.

Kohler, P. O. *The First Year: A Report to the Employees of the Public Corporation.* Portland: Oregon Health and Science University, Aug. 1996, p. 3.

Konrad, R. "E-learning Companies Look Smart Even in a Down Market." CNET News.com, Mar. 6, 2001 [http://news.cnet.com/news/0-1007-202-5043194.html].

Kronholz, J. "Schools Trim State Ties—As Share of Funding Declines, Colleges

Want More Tuition, More Students from Elsewhere." *Watt Street Journal,* Apr. 18, 2003, p. Bl.

Kuh, G. "Assessing What Really Matters to Student Learning: Inside the National Survey of Student Engagement." *National Survey of Student Engagement,* May 2003 [http://www.iub.edu/~nsse/html/change .shtml].

Kumar, A. "Debate Begins on New Board." *St. Petersburg Times,* Nov. 11, 2002, p. IB.

Kumar, A "A College FCAT? The Debate Begins." *St. Petersburg Times,* May 1, 2003, p. 18.

Kuttner, R. *Everything for Sale.* Chicago: University of Chicago Press, 1996, p. 4.

La Follette, R. M. *La Follette's Autobiography.* Madison: University of Wisconsin Press, 1960. (Originally published 1913.)

Ladd, H. F. *Market-Based Reforms in Urban Education.* Washington, DC: Economic Policy Institute, 2002.

Lapovsky, L., and Hubbell, L. L. "Positioning for Competition." In *Proceedings from the NACUBO Forum on Tuition Discounting,* Apr. 27, 2000 [www.nacubo.org/website/members/issues/bulletins/Discounting.pdf].

LaRocque, N. *Shaping the Tertiary Education System: An Assessment of the Second Report of the Tertiary Education Advisory Commission Entitled "Shaping the System.* "Auckland: Education Forum, 2001.

Lee, M.N.N. *Private Higher Education in Malaysia.* Monograph Ser. 2/1999. Penang, Malaysia: School of Educational Studies, Universiti Sains Malaysia, 1999, pp. 2, 4.

Levine, M. "Ivy Envy." *New York Times,* June 8, 2003.

Levinson, A "Colleges Hamper Credit Transfers." *MSNBC,* July 14, 2002. [http://www.msnbc.com/news/775704.asp?0na=x2314290-.

Lewin, T. "Universities Learn Value of Neighborliness." *New York Times,* Mar. 12, 2003a.

Lewin, T. "New Online Guides Rate Professors." *New York Times,* Mar. 24, 2003b, p. 11.

Lewis, D. R., Hendel, D. D., and Dundar, H. "Wither Private Higher Education in Transition." Paper presented at the Annual Meeting of the European Association for Institutional Research, Prague, Czech Republic, Sept. 9, 2002, pp. 15-17.

Lewis, L., and others *Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98.* Washington, DC: National Center for Education Statistics, NCES #2000-013, Dec. 1999 [http://nces.ed.gov/pubs2000/2000013. pdf].

Lindsay.J. M. "The New Apathy: How an Uninterested Public Is Reshaping Foreign Policy." *Foreign Affairs,* Sept.-Oct. 2000, *79(5),* 2-8.

Litsky, F. "Villanova Is Latest to Face Scandal." *New York Times,* Mar. 9, 2003a, p. 1,

Litsky, F. "Study Finds Winning Teams Losers in the Classroom." *New York Times,* Mar. 25, 2003b, p. S4.

Lively, K "Autonomy Comes at a Price for Oregon's Public Colleges." *Chronicle of Higher Education,* July 14, 1995.

Lohmann, S. "Can't the University Be More Like Business?" Paper presented at the "Higher Education Goes to Market" Conference, Tampa, FLJan. 11-13, 2002.

Lohmann, S. "Darwinian Medicine for the University." In R. Ehrenberg, (ed.), *Governing Academia,* Ithaca, NY: Cornell University Press, 2004.

Longman, J., and Fountain, J. "Phenom's School Tries to Avoid Getting Caught Up in the Game." *New York Times,* Feb. 8, 2003, p. Dl.

Lorenzo, G. "eArmyU and the Future of Distance Education." Technology Source, May/June 2002 [http://ts.mivu.org./default.asp?show= article&id=998].

Lovett, C. "A Clash of Cultures Between Public Universities, Public Officials." *NASULGCNewsLme,* Mar. 2000, *9(3),* 8.

Lovett, C. M. "Cracks in the Bedrock." *Change,* Mar.-Apr. 2002a, pp. 11-15.

Lovett, C. M. "The Dumbing Down of College Presidents." *Chronicle of Higher Education,* Apr. 5, 2002b, p. B20.

Lowery, C. "Kelseyjenney College Shuts Its Doors." *Chronicle of Higher Education,* July 5, 2002, p. A27.

MacGregor, K "South Africa: The Race for Portable Qualifications." *The Courier* [UNESCO], Nov. 2000 [http://www.unesco.org/courier/ 2000_1 l/uk/ doss23.htm].

Mackey, E. "Legislatures for the 21st Century." *Chronicle of Higher Education, June* 7, 2002, p. B20.

MacTaggart, T.J., and Associates. *Seeking Excellence Through Independence: Liberating Colleges and Universities from Excessive Regulation.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998, pp. 11, 189.

Macy, B. "From Rusty Wire Fences to Wrought-Iron Gates, How the Poor Succeed in Getting to—and Through—College." *College Board,* Jan. 2000.

Mahtesian, C. "Higher Ed: The No-Longer Sacred Cow." *Governing,* July 1995, pp. 20-26.

"Managing for Results in Maryland State Government," Dec. 2002 [http://www.dbm. state.md.us/html/manage4results.html].

Mandel, M. J. "The Right to Pollute Shouldn't Be for Sale." *Business Week,* May 22, 1989.

Mangan, K S. "Perfecting the Sales Pitch." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 21, 2003, pp. A30-A31.

Marcus, A. "Welcome to the Bazaar." *Business 2.0Magazine,* Oct. 2001.

Martin, J., and Samels, J. E. "We Were Wrong: Try Partnerships, Not Mergers." *Chronicle of Higher Education,* May 17, 2002, p. BIO.

Martinez, J. C. "CU Backs Bill to Secure 'Enterprise Status.'" *Denver Post,* Apr. 24, 2003.

Martinez, M. C., and Richardson, R. C. "A View of the Market Through Studies of Policy and Governance." *American Behavioral Scientist,* Mar. 2003, *46(7),*

883-901.

Massachusetts College of Art. "A New Partnership with the Commonwealth." Sept. 2003 [http://www.massart.edu/about/news/pdf/ mca_economic_broch.pdf].

Massy, W. *Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education.* Bolton, MA: Anker, 2003.

Mathews, J. "Colleges Upgrade Their Image." *Washington Post,* May 6, 2003, p. A10.

Mazuzan, G. T. *The National Science Foundation: A Brief History.* Washington, DC: Office of Legislative and Public Affairs, National Science Foundation, 1994, p. 1.

McBurnie, G. "The Business of International Branch Campuses: Four Australian Case Studies." *International Higher Education,* Fall 2002, *29,* pp. 4-5.

McClenney, B. N., and Flores, R. M. "Community College of Denver Developmental Education." In *Developmental Education: A Twenty-First Century Social and Economic Imperative.* Mission Viejo, CA: League for Innovation in the Community College, 1998, p. 45.

McClenney, K. "The Learning-Focused Institution: Characteristics, Evidence, Consequences." *Pew Forum Working Paper,* No. 6, Draft. San Diego, CA: The Pew Forum on Undergraduate Learning, Jan. 2003.

McCormick, A. C. (ed.). *The Carnegie Classification of Institutions of Higher Education.* 2000 Edition. Menlo Park, CA: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, 2001.

McGuinness, A. C. "Models of Postsecondary Education Coordination and Governance in the States." *Education Commission of the States,* 2003 [www.ecs.org].

McKinley, J. C. "At Indiana, Players Dig in Over Firing of Knight." *New York Times,* Sept. 12, 2000, p. D9.

McLarin, K J. "Deregulating Higher Education: Colleges Hail an Agency's Demise." *New York Times,* Apr. 12, 1994, p. *El.*

McLaughlin, M. "Tertiary Education Policy in New Zealand." *Ian Axford (New Zealand) Fellowships in Public Policy,* Feb. 2003, *6,* 20-25.

McLendon, M. K "Setting the Governmental Agenda for State Decentralization of Higher Education." Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, 2000, p. 17.

McMahon, E. M. "Institutional Independence and Public Oversight The New Jersey and Maine Experiments." *Connection,* Spring 1997, 72(1), 43.

McMillin, L. A., and Berberet, W. G. (eds.). *A New Academic Compact: Reui-sioning the Relationship Between Faculty and Their Institutions.* Bolton, MA: Anker, 2002, p. xi.

Mederly, P. "New Slovak Higher Education Law: The Corner-Stone of Fully Autonomous and Accountable Universities." Paper presented at the IMHE General Conference, Paris, Sept. 16-18, 2002.

Meek, V. L. "On the Road to Mediocrity? Governance and Management of Australian Higher Education in the Market Place." In A. Amaral, G. A. Jones, and B. Karseth (eds.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance.* Dordrecht, The Netherlands: Kluwer, 2002, pp. 254-255, 262.

Meek, V. L. "Governance and Management of Australian Higher Education: Enemies Within and Without." In A. Amaral, V. L. Meek, and I. M. Larsen (eds.), *The Higher Education Managerial Revolution? Dordrecht,* The Netherlands: Kluwer, 2003, p. 149.

Meek, V. L., and Wood, F. Q. "The Market as a New Steering Strategy for Australian Higher Education." *Higher Education Policy,* 1997, *10(5/4),* 266, 267, 270.

Metropolitan State College of Denver. "Board of Trustees," Feb. 2003 [http://www.mscd.edu/welcomectr/trustees/index.htm].

Miron, G., and Horn,J. *Evaluation of Connecticut Charter Schools'and the Charter School Initiative.* Kalamazoo, MI: The Evaluation Center, Western Michigan

University, Sept. 2002.

Morgan, A. W. "Adaptation and Change in Russian Universities." *International Higher Education,* Winter 2002a, *26,* 11-12.

Morgan, R. "Some Teacher-Education Colleges Circumvent Reporting Requirements, GAO Says." *Chronicle of Higher Education,* Oct. 10, 2002b.

Morphew, C. "Program Duplication in Higher Education: A Longitudinal Study of Seven State Systems." Unpublished doctoral dissertation. Stanford University, Stanford, CA, 1996.

Mortenson, T. "Educational Attainment by Family Income 1970-1994." *Postsecondary OPPORTUNITY,* Nov. 1995, *14,* 1.

Mortenson, T. "Shutting the College Doors: Are We Cutting Off the Middle Class?" Paper presented at the Education Commission of the States, 2002 National Forum on Education Policy. Hollywood, CA, July 2002.

Mortenson, T. G. "The Education Pipeline in Ohio: International, State and Time-Series Comparisons." Paper presented at the Governor's Commission on Higher Education and the Economy, Columbus, OH, Aug. 27, 2003, pp. 12,16,17 [http://www.postsecondary.org/ archives/Reports/EducOH82703. pdf].

Mullen,J. "Graduates Deficient in 'Soft' Skills." *People Management,* 1997, 3(22), 18.

Mumper, M. "The Future of College Access: The Declining Role of Public Higher Education in Promoting Equal Opportunity." *Annals of the American Academy of Political and Social Science,* Jan. 2003, *585,*101.

Myers, M. T. "A Student Is Not an Input." *New York Times,* Mar. 26, 2001.

National Association of Manufacturers, Andersen, and Center for Workforce Success. *The Skills Gap 2001: Manufacturers Confront Persistent Skills Shortages in an Uncertain Economy.* Washington, DC: National Association of Manufacturers, DC2001.

National Association of Manufacturers, Center for Workforce Success, and Thorn

ton, G., LLP. *The Skills Gap—The Shortage of Qualified Workers: A Growing Challenge to the American Economy.* Washington, DC: Manufacturing Institute, DC1998, pp. 2, 8.

National Association of State Student Grant and Aid Programs (NASSGAP). *32nd Annual Survey Report, 2000-2001 Academic Year.* Albany: New York State Higher Education Services Corporation, Apr. 2002.

National Association of State Universities and Land-Grant Colleges. "Shaping the Future: The Economic Impact of Public Universities."

Washington, DC: National Association of State Universities and Land-Grant Colleges, Aug. 2001, pp. 3-4 [http://www.nasulgc.org/ publications/ EconlmpactpdfJ.

National Center for Postsecondary Improvement. "Beyond Dead Reckoning: Research Priorities for Redirecting American Higher Education. "Stanford, CA: School of Education, Stanford University, 2002, pp. 3,15, 21-22 [http:// www.stanford.edu/group/ncpi/documents/ pdfs/beyond_dead_reckoning. pdf].

National Center for Public Policy and Higher Education. *Measuring Up 2000: The Stately-State Report Card for Higher Education.* San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, 2000.

National Center for Public Policy and Higher Education. "Fund for the Improvement of Postsecondary Education: The Early Years." June 2002, pp. 3, 31-32, 40 [http://www.highereducation.org/reports/ fipse/fipse. shtml].

National Center for Public Policy and Higher Education. *Purposes, Policies, Performance: Higher Education and the Fulfillment of a State's Public Agenda.* San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, Feb. 2003.

National Commission on the Cost of Higher Education. "Straight Talk About College Costs and Prices." Washington, DC: American Council on

Education, Jan. 1998, p. 11 [http://www.aceneLedu/washington/ college_ costs/1998/07july/straight_talk.html].

National Governors Association. "Postsecondary Education Reform in Kentucky," Nov. 2001a [http://www.nga.0rg/center/divisions/l,1188, C_ISSUE_ BRIEF^AD_2566,OO.html].

National Governors Association. *Influencing the Future of Higher Education: The NGA Center for Best Practices 2001-2004 Postsecondary Education Agenda.* Washington, DC: National Governors Association, 200 Ib [http:// www.nga.org/cda/files/FUTUREHIGHERED.pclfl.

National Governors Association. *Higher Expectations: Second in a Series of Essays on the Future of Postsecondary Education. Influencing the Future of Higher Education.* Washington, DC: National Governors Association, 2002.

National Research Council. *Investing in the National Research Initiative: An Update of the Competitive Grants Program of the U.S. Department of Agriculture.* Washington, DC: National Academy Press, 1994, p. 2.

National Research Council. *How People Learn.* Washington DC: National Academy Press, 2000.

National Research Council of the National Academies. *Preparing for the Revolution.* Washington, DC: National Academies Press, 2002.

National Survey of Student Engagement. "The College Student Report, 2003 Overview." National Survey of Student Engagement 2003, p. 1.

NaughtonJ. "St. Mary's Grows Up." *Washington Post Magazine,]^* 22, 2001.

"NCSL Education Expert Projects Key State Issues for Higher Education." *NASULGC Newslmejzn.* 1999, p. 12.

"Need Grows for More Federal Financing of Research Facilities." *NASULGC Newsline,* 2003, 12(1), 7.

Nelson, B. *Higher Education at the Crossroads: An Overview Paper.* Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education, Science and Training, Apr. 2002, pp. 5-7 [http://www.backingaustraliasfuture. gov.

au/publications/crossroads/default.htm].

Nelson, B. *Our Universities: Backing Australia's Future.* Canberra, Australia: Commonwealth Department of Education, Science and Training, May 2003 [http://www.backingaustraliasfuture.gov.au/].

"New Century Scholarship Program." State of Utah, Aug. 15, 2002 [http://www.utahsbr.edu/html/new_century.html].

New England Resource Center for Higher Education. "Lessons on Supporting Change Through Multi-Institutional Projects." *NERCHE Brief,* Nov. 2001.

"New Tuition and Scholarship Plan." Miami University of Ohio, Oct. 2003 [http://www.miami.muohio.edu/tuitionplan/qa.cfm].

New Zealand Ministry of Education. "Tertiary Education in New Zealand: Policy Directions for the 21st Century." White Paper, Nov. 1998 [http://www.minedu.govt.nz/Tertiary/Review/wp/chap].

New Zealand's Vice-Chancellor's Commission (NZVCC). "Another Year Slips By." *NZVCC Newsletter,* Aug. 2000a [www.nzvcc.ac.nz].

New Zealand's Vice-Chancellor's Commission (NZVCC). "The Priorities: Funding, Student Financial Support, Differentiation and Research." *NZVCC Newsletter,* Feb. 2000b, *55* [http://www.nzvcc.ac.nz/pubs/newsletter55/text/priorities.html].

Newman, F. "The Era of Expertise: The Growth, the Spread and Ultimately the Decline of the National Commitment to the Highly Trained Expert, 1945 to 1970." Unpublished doctoral dissertation, Department of History, Stanford University, Stanford, CA, 1981.

Newman, F. "Saving Higher Education's Soul." *Change,* Sept./Oct. 2000, pp. 17-23 [http://www.futuresproject.org/publications/soul.pdf].

Newman, E, and Scurry, J. E. "Higher Education in the Digital Rapids," June 2001 [www.futuresproject.org].

Nickel, M. "Task Force Redesigns Faculty Governance." *George Street Jour-*

nal, Sept. 13, 2002.

North Dakota University System. "Creating a University System for the 21st Century." *1st Annual Accountability Measures Report,* Bismarck, ND, Dec. 2001.

Novak, R. "A Legislature's Tool for Making Higher Education More

Responsive." *AGB Trusteeship,* Sept.-Oct. 2001, p. 36. Novak, R., and Johnson, N. "The Oregon Experience." In D. F. Kettl,

"Creating High-Performance Postsecondary Education." National

Governors Association's Influencing the Future of Higher Education

Initiative, May 2001, pp. 33-34 [http://www.nga.org/center/divisions/

1,1188,C_ISSUE_BRIEF^AD_1509,OO.html]. "Number of Tertiary Providers," Sept 2003 [www.minedu.govtnz/index.cfin?

Iayout=document&documentid=7l07&indexid=7211&indexparentid=

6142]. Oblinger, D. G., and Verville, A *What Business Wants from Higher Education.*

Phoenix, AZ: Oryx Press, 1998, pp. 19-27, 71-73. Observatory on Borderless Higher Education. "Singapore—A Regional

Hub for Higher Education?" *VC-NET,* Oct. 31, 2002. O'Connell, B. "Citizen Participation and Influence in America.: Impressive Performance and Alarming Shortfalls." *Public Integrity,* Spring

2003, 5(2), 163. "October Certification Test Results Released," Massachusetts Department

of Education, Dec. 8, 2000 [http://www.doe.MAedu/news/decOO/

1208pr.html]. "Of Precept, Policy and Practice." A Special Supplement to *National CrossTalk,* Fall 2002 [http://www.highereducation.org/crosstalk/

pdf/0402-policy_perspectives.pdf]. "OHSU: An Historical Chronology," June 2003 [http://www.ohsu.edu/

about/history.html]. OHSU Foundation. "About the Foundation," July 5, 2001 [www.ohsu

.edu/ohsufoundation/about_foundation.html]. Olson, L. "Panel Suggests State Compact for Research." *Education Week,*

Apr. 9, 2003, p. 1.

O'Neill, J. M. "An Exacting Education in Economic Realities." *Philadelphia Inquirer,* Jan. 28, 2001 through Feb. 2, 2001 (six-part series). "Online High School Program." Distance Learning Programs (DANTES),

Jan. 8, 2002 [http://voled.doded.mil/dantes/dl/hs.htm]. Oregon Revised Statutes, ORS 353.010, Title 30. *Education and CulturalFacilities,* Chapter 353. Portland: Oregon Health Sciences University. Orfield, G. *Schools More Separate: Consequence of a Decade of Resegregation.*

Cambridge, MA: The Civil Rights Project, July 2001. "Our First Annual College-Admissions Survey." *Atlantic Monthly,* Nov. 2003, pp. 104-140.

"Owens Ties CU's Purse Strings." *Denver Post,* May 28, 2003. Palomba, C., and Banta, T. *Assessment Essentials: Planning, Implementing, and*

Improving Assessment in Higher Education. San Francisco: Jossey-Bass, 1999, p. 16.

Pascarella, E. T., and Terenzini, P. T. *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research.* San Francisco: Jossey-Bass, 1998, p. 592.

Pearlstein, S. "On California Stage, a Cautionary Tale." *Washington Post,* Aug. 21, 2001, p. A01.

Peirce, N., and Johnson, C. "Bright Futures? Human Capital Dilemmas Cloud New England Oudook." *Connection,* Summer 2003, *18(1),* 15.

Perez, C. "The Truth Behind the Hype: A Closer Look at die SAT." Paper presented at 2002 New England Association for College Admission Counseling Conference, Fairfield University, May 2002.

"Performance Agreement: Colorado School of Mines and CCHE for FY 2002-2007," Feb. 11, 2002, supplied by John Trefny, president, Colorado School of Mines.

Performance Indicator Advisory Committee. *Establishing Performance Indicators to Assess Progress Toward Meeting the Goals of the Illinois Commitment.* Springfield: Illinois Board of Higher Education, Aug. 2002.

The Pew Research Center for the People and die Press. "Conflicted Views on Affirmative Action," May 14, 2003.

Phillips, K *Wealth and Democracy.* New York: Broadway Books, 2002, pp. 136,137.

Phipps, R. A. *Access to Postsecondary Education: What Is the Role of Technology? Attachment* 2, Washington, DC: National Postsecondary Education Cooperative (NPEC), *20,* March 2002, p. 2.

"Plan to Test Student Learning, Enact Performance Measures Top IBHE Agenda." News from the Illinois Board of Higher Education, January 28, 2003 [http://www.ibhe.state.il.us/Media%20Center/2003/ HTM/0128_Agenda.htm].

Pollack, A. "Three Universities Join Researcher to Develop Drugs." *New York Times, July* 31, 2003, early ed., p. Cl.

"Postsecondary Education," July 2002 [http://www.sreb.org/main/ HigherEd/higheredindex.asp].

Potter, W. "Texas Legislature Gives Public Colleges the Power to Set Tuition." *Chronicle of Higher Education, June* 13, 2003a, p. A25.

Potter, W. "North Carolina and Texas Try to Buck Trend of Tuition Increases." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 21, 2003b, p. A23.

Prah, P. M. "Colorado Considers Vouchers for Higher Ed," Dec. 23, 2002 http://www.stateline.org/stateline/?pa=story&sa=showStoryInfo &id=278678].

"President's Fiscal 2001 Budget Would Increase Support for Basic Research by 7 Percent." *NASULGC Newsline,* 2000, 9(3) ,11.

Press, E., and Washburn, J. "The Kept University." *Atlantic Monthly,* Mar. 2000 [http://www.dieatlantic.com/issues/2000/03/press.htm].

"Promoting Educational Excellence in the New Economy: The Challenges for National Policy." Washington, DC: Aspen Institute Congressional Program,

Proceedings of the Eighth Conference, 16.2, Feb. 16-19, 2001.

Public Agenda Online. "Red Flags: Affirmative Action: What a Difference a Word Makes," May 2003 [http://www.publicagenda.org/issues/ red_flags. cfm?issue_type=higher_education].

Pulley, L. J. "Relying on Admissions, Not Fund Raising." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003, p. A27.

Pusser, B. "Higher Education, the Emerging Market, and the Public Good." In P. A, Graham and N. G. Stacey (eds.), *The Knowledge Economy and Postsecondary Education.* Washington, DC: National Academy Press, 2002, p. 114.

Pusser, B., and Doane, D. J. "Public Purpose and Private Enterprise." *Change,* Sept.-Oct. 2001, pp. 19-22.

Quddus, M., and Rashid, S. "The Worldwide Movement in Private Universities." *American Journal of Economics and Sociology,]\ily* 2000, *59(3),* 487-516.

"The Quiet Educational Revolution." *Economist,* Sept. 23, 2002.

Rai, S. "Rift in India Leads MTT to Abandon a Media Lab." *New York Times,* May 8, 2003.

Randall, L. "Way Cool Rec Centers." *New York Times,* Nov. 10, 2002, p. 7.

Reed, C. B. "It's Time to Stress Academics, Then Athletics—in That Order." *Trusteeship,* Nov./Dec. 2002, p. 5.

Reindl, T, and Brower, D. "Financing State Colleges and Universities: What Is Happening to the 'Public' in Public Higher Education?" *Perspectives,* American Association of State Colleges and Universities, May 2001.

"Report Vindicates Dr. Nancy Olivieri." *Bulletin Online,* Nov. 2001, *48(9)* [http:// www.caut. ca/english/bulletin/2001_nov/default.asp].

Riding, A. "The NewE.U." *New York Times,]zn.* 12, 2003.

Rimer, S. "For a Price, Colleges Offer Students Privacy." *New York Times,* Jan. 27, 2003a, p.Al.

Rimer, S. "High School Is Virtual, but the Caps and Gowns Are Real." *New York Times,* June 19, 2003b.

Rios, R. "Brief of the Authors of the Texas Ten Percent Plan as Amicus Curiae in Support of the Respondents. *"Jennifer Gratz and Patrick Hamacherv. Lee Bollinger et al., Respondents,* 2003, p. 1.

Robbins, L. "At Texas Tech, Some Professors Balk at Knight." *New York Times,* Mar. 15, 2001, p. Dl.

Roberts, S. "Therapeutic Treatments for Tide IX." *New York Times,* Feb. 2, 2003a, p. 11.

Roberts, S, "When University President Turns into Team Cheerleader, It's Trouble." *New York Times,* Mar. 9, 2003b, p. 3.

Rocca, F. X. "Study Notes an Uptick in Programs Taught in English at European Colleges." *Chronicle ofHigher Education,* Jan. 3, 2003.

Rooney, M. "Virginia Tech Bans Speakers with Extreme Views and Relaxes Antidiscrimination Clause." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 13, 2003.

Ross, J. "Colleges Should Stop Counting Their National News Clips." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 21, 2003, p. B16.

Roy, C. "Romney Cancels Chat with UMass Chiefs." *Boston Globe,* Apr. 1, 2003, p. B2.

Ruben, B. D. (ed.). *Pursuing Excellence in Higher Education: Eight Fundamental Challenges.* San Francisco: Jossey-Bass, 2004.

Ruppert, S. S. *Where We Go from Here: State Legislative Views on Higher Education in the New Millennium. Results of the 2001 Higher Education Issues Survey,* Colorado: Educational Systems Research, National Education Association of the United States, 2001, pp. i, iv-iv, 35.

Russell, J. "Colleges Turn to 'Instant' Admissions." *Boston Globe,* May 30, 2002, p. Al.

Russell, J. "Romney Draft Plan for Colleges Offers Few Concessions." *Boston Globe,*

Apr. 10, 2003, p. B6.

St. John, E. P., Musoba, G. D., Simmons, A. B., and Chung, C. "Meeting the Access Challenge: Indiana's Twenty-First Century Scholars Program." Indianapolis, IN: Lumina New Agenda Series, 2002, *4(4).*

Samuels, S. H. "With Honors." *New York Times,* Aug. 5, 2001.

Sax, L. J., Astin, A. W, Kom, W. S, and Mahoney, K M. *The American Freshman: National Norms for Fall 1998.* Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA Graduate School of Education, 1998.

Schmidt, P. "Some Campuses Want to Leave U. of Maryland System." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 20, 1998.

Schmidt, P. "Maryland Urged to Keep University System Intact." *Chronicle of Higher Education,* Feb. 5, 1999, p. A38.

Schmidt, P. "States Push Public Universities to Commercialize Research: Conflict-of-interest Fears Take Back Seat to Economic Development." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 29, 2002, p. A26.

Schmidt, P. "Happily Stuck in a Power Vacuum." *Chronicle of Higher Education,* May 16, 2003, p. A23.

"Schools Profit from Publicly Funded Research," Apr. 29, 2003 [www.cnn.com/2003/EDUCATION/04/29/patenLuniversities.ap/index.html].

Schultze, C. L. *The Public Use of Private Interest.* Washington, DC: The Brookings Institution, 1977, p. 30.

Scott, S. V. "The Academic as Service Provider: Is the Customer 'Always Right'?" *Journal of Higher Education Policy and Management,* Nov. 1999, *21(2),* 193ff.

Selingo, J. "Mission Creep? More Regional State Colleges Start Honors Programs to Raise Their Profiles and Draw Better Students." *Chronicle of Higher Education,* May 31, 2002, p. A19.

Shapera, T. "The Best College in the Country." *Trust,* Winter 2002, 5(1), 14-19.

Simmons, M. "The Sad State of NCAA Football," Apr. 2002 [http:// www. askmen.com/sports/business_60/75b_sports_business.html].

Sivin-Kachala, J., and Bialo, E. R. "The 2000 Research Report on the Effectiveness of Technology in Schools, 7th Edition." Washington, DC: Published for the Software Information Industry Association, 2000, p. 25.

Sizemore, B. "Universities Look to Cut Some Ties with State." *Virginia-Pilot,* Jan. 4, 2003, p. Al.

Smallwood, S. "United We Stand? Part-Time Professors Are Forming Unions, but Many Wonder If Teaming Up with Full-Timers Would Be Better." *Chronick of Higher Education,* Feb. 21, 2003, p. A10.

Smith, L. H. "Norman Borlaug Announces Lifelong Learning Company." About NBU: Press Room, Norman Bourlaug University, Sept. 2000 [http://www. nbulearn.com/netscape/index.htm].

Sosin, J. "National Leadership Dialogue Series: Higher Education's Role in Serving the Public Good." Paper presented at the Kellogg Forum on Higher Education for the Public Good, Ann Arbor, MI, Oct. 2002 [http://www. kelloggforum.org/activities/national_summit. html#summit].

South Dakota Board of Regents. "Governor Rounds' Grants for Course Redesign Summer 2003," June 2003 [http://www.ris.sdbor.edu/ RoundsGranthtm].

Southwick, R. "Fewer Foreign Students, More Women Earn Science and Engineering Doctorates in U.S., Report Finds." *Chronicle of Higher Education,* May 1, 2002.

Special data analysis by Clifford Adelman, senior research analyst, U.S. Department of Education, Oct. 24, 2003.

Sporn, B. "World Class Reform of Universities in Austria." *International Higher Education,* Fall 2002, *29,* 19.

Spurgeon, D. "Report Clears Researcher Who Broke Drug Company Agreement." *British Medical Journal,* Nov. 10, 2001, p. 1085.

The Star, 1997. Cited in Lee, M.N.N. *Private Higher Education in Malaysia.*

Monograph Ser. 2, 1999. Penang, Malaysia: School of Educational Studies, Universiti Sains Malaysia, 1999, p. 3.

"State Investment Effort in Higher Education, FY1962 to FY2003." *Post-secondary Education Opportunity,* Dec. 2002, *126.*

State of North Dakota Office of the Governor. "Governor Signs Landmark Higher Education Legislation." News Releases for May 2001, May 2,2001 [http://www.governor.state.nd.us/media/news-releases/2001/ 05/010502.html].

Stensland, J. "Bill Would Give Research Colleges Leeway." TheState.com, Mar. 29, 2003a, p. Bl.

Stensland, J. "Plan Debated to Eliminate College Oversight Board." TheState.Com, Apr. 27, 2003b, p. Bl.

Stephens, S. "Conference Sees Roadblocks in College Path." *The Plain Dealer,* Sept. 26, 2002.

Stiglitz, J. "The Roaring Nineties." *Atlantic Monthly,* Oct. 2002 [www. theatlantic.com/issues/2002/10/stiglitz.htm].

Stolberg, S. G. "Report Says Profit-Making Health Plans Damage Care." *New York Times,* July 14, 1999, p. A18.

Stringer, W. L., Cunningham, A. R, Merisotis, J. P., Wellman, J. V., and O'Brien, C. T. "Cost, Price and Public Policy: Peering into the Higher Education Black Box." Institute for Higher Education Policy. Indianapolis, IN: *USAGroup Foundation New Agenda Series,* Aug. 1999. *1* (3) ,9.

"Structures of the Education and Initial Training Systems: France." Eury-dice, CEDEFOP, European Commission, 1995. [http://www.eurydice. org/Documents/struct/en/structhtm].

"Study: Charter Students Test Poorly." *Providence Journal,* Sept 3, 2002, p. A4.

Suggs, W. "How Gears Turn at a Sports Factory." *Chronicle of Higher Education,* Nov. 29, 2002, p. 32.

Suggs, W. "Denied Varsity Status, BYU Men's Soccer Team Gets a Professional Franchise Instead." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 10, 2003.

Sullivan, J. "Board Approves Tuition Flexibility for State Schools." *Bismarck Tribune,* Feb. 22, 2002, p. 9A.

Suroor, H. "India Invites Investment from Its Expats." *Times Higher Education Supplement,* Dec. 2000, *1,*12.

"The swissUp Ranking," Nov. 14, 2001 [http://www.swissup.com/ran_ methodology. cfm?upid=EN].

Symonds, W. C. "Colleges in Crisis." *BusinessWeekOnline,* Apr. 28, 2003.

The Task Force on Higher Education and Society. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise.* Washington, DC: World Bank, 2000. pp. 107, 111. Tertiary Education Advisory Commission. *Shaping the Strategy.* Wellington,

New Zealand, July 2001. "Tertiary Education Reforms 'Not Backed by Evidence.'" *Education Forum,* July 2002, *10.*

Thompson, N. "The Best, the Top, the Most." *New York Times, Aug.* 3, 2003. Tinto, V., and Riemer, S. "Remedial Education in Higher Education:

Learning Communities." June 22, 2001 [http://soeweb.syr.edu/

Faculty/Vtinto/index.html].

"Top Financial Aid Tips," Feb. 2003 [http://education.yahoo.com/ college/ essentials/articles/college/college-financial-toptips.html].

Totty, M., and Grimes, A. "The Old College Try." *Wall Street Journal,* Mar. 12, 2001 [http://interactive.wsj.com/public/current/articles/ SB984068180221773257.htm].

Trombley, W. "Tuition Is Rising as States Face Budget Difficulties." In *Measuring Up 2002.* San Jose, CA: National Center for Public Policy and Higher Education, 2002, pp. 60-63.

Trombley, W. "The Rising Price of Higher Education." Special Supplement to *National CrossTalk,* Winter 2003.

"Turf Battles Still Endanger State's Higher Education." *Paducah Sun,* Oct. 21,

2002.

Twigg, C. A. Improving Learning and Reducing Costs: New Models for Online Learning. *Educause Review,* Sept./Oct. 2003a, pp. 28-38.

Twigg, C. A. *Improving Learning and Reducing Costs: Lessons Learned from Round I of the Pew Grant Program in Course Redesign.* New York: Center for Academic Transformation, Rensselaer Polytechnic Institute, 2003b.

"Universities Ask for Freedom to Set Own Tuition Policies." Eugene, OR: Associated Press Newswires, Jan. 27, 2003.

"Universities Can Play Important Role in Innovation, Economic Development." *NASULGC Newsline,* 2003, *12(1),* 8.

University Business. "Making Quality Work." July/August 2001 [http:// www. university business.com/magazine/0207/cover.mhtml].

University of Rhode Island Program Contribution Analysis, FY01: 2000-2001. Kingston, RI: Budget Office, Office of Strategic Planning and Institutional Research, Apr. 2002.

"University of Wisconsin System: Plan 2008: Educational Quality Through Racial and Ethnic Diversity," UW System Board of Regents, May 1998 [http://www.uwsa.edu/multcult/plan/planfinl.htm].

"University of Wisconsin System Minority and Disadvantaged Student Annual Report." Apr. 2002 [http://www.uwsa.edu/oadd/2001-2002%20M-D.doc].

University System of Maryland. "The USM in 2010: Responding to the Challenges That Lie Ahead; the 10 Year Plan." July 7, 2000, p. 20.

University System of Maryland. "System Overview of USM," Mar. 16, 2001a [http:// www.usmd.edu/Overview/charter.html]. (Public corporation bill SB-682.)

University System of Maryland. System Overview of USM. "The USM as a Public Corporation/Charter System," Mar. 20, 200 Ib [http://www. usmd.edu/ Overview/charter.html].

University System of Maryland. "USM Timeline,"Jan. 2002 [www.usmd.edu/ Overview/Timeline.html].

U.S. Census Bureau. "Health Insurance Coverage: 1999." *Current Population Reports.* By Robert J. Mills. Sept. 2000 [http://www.census.gov/prod/ 2000pubs/p60-21 l.pdf].

U.S. Department of Education. *Distance Education at Postsecondary Education Institutions: 1997-98.* NCES 2000-013, Washington, DC: National Center for Education Statistics, Dec. 1999.

U.S. Department of Education. 2000 White House Education Press Release and Statements. Fact Sheet on Agenda for Higher Education. "A New Opportunity Agenda for Higher Education: Making Critical Investments in Education and Training," Jan. 20, 2000.

U.S. Department of Education. "What Is the U.S. Department of Education?" Jan. 2003 [http://www.ed.gov/pubs/overview/whatis.html].

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *Transfer Behavior Among Beginning Post Secondary Students: 1989-1994.* NCES 97-266. Washington, DC: U.S. Government Printing Office, 1997, p. 3 [www.nces.ed.gov].

U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics. *The Condition of Education 2002.* Washington, DC.: U.S. Government Printing Office, 2002.

U.S. Department of Labor. "Executive Summary. Futurework: Trends and Challenges for Work in the 21st Century," 1999 [www.dol.gov/ dol/asp/public/futurework/execsum.htm].

U.S. General Accounting Office. "Agricultural Research: USDA's Outreach to Minority-Serving Institutions Could Improve Grant Competition." GAO-03-541, May 2003 [http://www.gao.gov/new.items/ d03541.pdf].

U.S. House Committee on Education and the Workforce and U.S. House Subcommittee on 21st Century Competitiveness. "The College Cost Crisis." Sept. 4, 2003. [http://www.edworkforce.house.gov/issues/ 108th/education/highereducation/CollegeCostCrisisReport.pdf].

Uvalic-Trumbic, S., and Varoglu, Z. *Survey of the 2002 Breaking News and the UNESCO Global Forum on Quality Assurance, Accreditation and the Recog-nition of Qualifications.* Observatory on Borderless Higher Education, Apr. 2003 [www.obhe.ac.uk].

Van Der Werf, M. "The Precarious Balancing Act at Small Liberal-Arts Colleges." *Chronicle of Higher Education, July* 30, 1999, p. A32.

Van Der Werf, M. "Acting Like a For-Profit College." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003a, p. A24.

Van Der Werf, M. "Slashing Prices Draws a Crowd." *Chronicle of Higher Education,* Aug. 1, 2003b, p. A25.

Varian, H. R. "Economic Scene." *New York Times,* May 8, 2003, p. C2.

Vernez, G., and Mizell, L. "Goal to Double the Rate of Hispanics Earning a Bachelors Degree." Santa Monica, CA: Rand Education, Center for Research on Immigration Policy, 2001, pp. vii-viii.

Volkwein, J. E, and Zhou, J. "Measuring Up: Examining the Connections Between State Governance Structures and Performance." Paper presented at the ASHE Forum on Public Policy in Higher Education, Portland, OR, Nov. 13, 2003.

Waldsmith, L. "A State Debates Higher Ed Cuts." *Detroit News,* Mar. 16, 2003, p. 11.

Walsh, J. "Community Colleges Gain New Respect: Two-Year Schools Are Offering More Challenging Courses—as Well as a Way to Save on Tuition." *Star Tribune,* Jan. 5, 2003, p. 1A.

Wan, C. "First Step in Supporting Private Tertiary Education: Private College Will Get Aid for Upgrade." *South China Morning Post,* Jan. 20, 2000, p. 7.

Ward, D., and Hawkins, B. L. "Presidential Leadership for Information Technology." Paper presented at Transforming Universities Through Information Technology, National Academies, Washington, DC, Apr. 15-

16, 2003.

"Web-Based Surgical Simulators and Medical Education Tools," Apr. 15, 2002 [http://synaptic.mvc.mcc.ac.uk/simulators.html].

"Weekly Bulletin." *Journal of Blacks in Higher Education.* June 5, 2003.

Wellman, J. V. "Statewide Higher Education Accountability: Issues, Options and Strategies for Success." In National Governors Association, *Higher Expectations: Second in a Series of Essays on the Future ofPostsecondary Education. Influencing the Future of Higher Education.* Washington, DC: National Governors Association, 2002.

Werbach, K "Clicks and Mortar Meets Cap and Gown: Higher Education Goes Online." Release 1.0, Sept. 15, 2000, p. 6 [www.edventure.com].

West Virginia Higher Education Policy Commission. "It All Adds Up: Compact for the Future of West Virginia," May 2003 [http://www. hepc.wvnet.edu/news/extendedgoals.pdf].

Westheimer, J., and Kahne, J. "What Kind of Citizen? Political Choices and Educational Goals." *Campus Compact Reader,* Winter 2003, p. 2.

Whitcomb, R. "Higher Education's Binge." *Providence Journal,* Jan. 17, 2003, p. B6.

Wilgoren, J. "Spiraling Sports Budgets Draw Fire from Faculties." *New York Times,Juty29,* 2001, p. 12.

Winston, G. "Why Can't a College Be More Like a Firm?" In J. Meyerson (ed.), *New Thinking on Higher Education: Creating a Context for Change.* Bolton, MA: Anker, 1997, p. 4.

Winston, G. "Is Princeton Acting Like a Church or a Car Dealer?" *Chronicle of Higher Education,* Feb. 23, 2001, p. B24. Winter, G. 'Junior Colleges Try Niche as Cheap Path to Top Universities."

New York Times, Dec. 15, 2002, p. 1. Winter, G. "Lawmaker Proposes a Measure to Restrain Tuition Increases."

New York Times, Mar. 7, 2003a, p. A21. Winter, G. "Squeezed Colleges See Credit

Ratings Drop." *New York Times,*

Apr. 15, 2003. Winter, G. "Jacuzzi U.? Battle of Perks to Lure Students." *New York Times,* Oct. 5, 2003c, p. 1. Winter, G., and Rimer, S. "Alumni Pressure Harvard to Put Reins on

Spending." *New York Times,* Feb. 25, 2003, p. 18. Woodbury, R. L. "How to Make Your College No. 1 in U.S. News & World

Report. . . and Lose Your Integrity in the Process." *New England*

Board of Higher Education, Spring 2003, pp. 18-20.

World Bank, Task Force on Higher Education and Society. *Higher Education in Developing Countries: Peril and Promise.* Washington, DC: World Bank, 2000, p. 29. Yeager, M. "FSU, UF to Suggest Budget Deal." *Tallahassee Democrat,*

Tallahassee.com, Mar. 27, 2003. Yeager, M. "FSU, UF Seek to Ensure Funding." *Tallahassee Democrat,*

Tallahassee.com, Mar. 1, 2004. Young, J. "Early Applicants Have Strong Advantage at Elite Colleges, Book

Argues." *Chronicle of Higher Education,* Mar. 7, 2003, p. A38. Yudof, M. G. "Higher Tuitions: Harbinger of a Hybrid University." *Change,*

Mar./Apr. 2002a, pp. 17-20. Yudof, M. G. "Is the Public Research University Dead?" *Chronicle of Higher*

Education, Jan. 11, 2002b, p. B24. Zumeta, W., and Raveling, J. S. "Attracting the Best and the Brightest."

Issues in Science and Technology, Winter 2002-2003, p. 37.